

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação
- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**A PEDAGOGICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DEBORAH DA SILVA SANTOS

2024

DEBORAH DA SILVA SANTOS

**A PEDAGOGICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic

Jequié/BA - 2024

Ficha Catalográfica

S237p Santos, Deborah da Silva.

A pedagogicidade no ensino de ciências da natureza: contribuições do programa de pós-graduação em educação científica e formação de professores / Deborah da Silva Santos.- Jequié, 2024.

114f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic)

1.Formação de pedagogos 2.Pedagogicidade 3.Autobiografia
4.Otodiário digital 5.Ensino de Ciências da Natureza I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370.7081

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação
Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PEDAGOGICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Autora: Deborah da Silva Santos
Orientadora: Daniele Farias Freire Raic

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Deborah da Silva Santos** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/03/2024

Assinatura da orientada



.....
Daniele Farias Freire Raic

Comissão Julgadora:



(Daniele Farias Freire Raic - UESB)

(Talamira Taita Rodrigues Brito - UESB)



(Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UFBA)

Maria Isabel (in memoriam)
Minha vizinha amada... minha fonte de
inspiração, amor e determinação.

Eliude Ferreira
Se pudéssemos escolher as nossas mães,
eu te escolheria mil vezes. Esta conquista é nossa!

Saron Araújo
Amor da minha vida, meu bem precioso, meu companheiro.
Seu amor e cuidado diário me fortaleceram
na escrita desta dissertação.
Obrigada por acreditar em mim.

A vocês, meus amores, dedico este trabalho.

Agradecimentos

Eu não poderia deixar de mencionar pessoas especiais que fizeram parte deste caminho formativo, compondo, assim, esta história que acabo de narrar. A presença de vocês me fez mais feliz, leve, abençoada e me deu ânimo para finalizar esse processo.

Agradeço,

Primeiramente a Deus, onisciente, onipresente e onipotente, por me conceder diariamente a força necessária para trilhar este percurso e por me auxiliar durante esta construção tão desafiadora!

Ao meu amor, Saron Araújo, meu esposo companheiro e ajudador, por segurar minhas mãos, me ajudar e, principalmente, por sonhar junto comigo e acreditar no meu potencial. Eu amo você!

À minha mãe, Eliude Ferreira, e os meus irmãos, Samuel e Daniel, por me amarem, apoiarem e incentivarem constantemente. Eu amo vocês!

À Jussara Midlej e Crislaine Dias, pela amizade, leitura atenciosa, diálogos sobre a pesquisa, disponibilidade, envolvimento e partilha!

Às minhas amigas queridas, Natiele Souza, Crisdarle Mendes e Letícia Lago, pela torcida, apoio e palavras de afeto!

Aos professores que toparam participar da pesquisa e produziram com muita dedicação seus otodiários. Sem vocês esta dissertação não existiria. Gratidão pela contribuição e parceria!

À professora Daniele Farias Freire Raic, pela paciência, acolhida e leveza na condução do percurso de orientação desta pesquisa!

As professoras, Talamira Taita e Maria Roseli, membras da minha banca de qualificação e, agora de defesa, muito obrigada pela disponibilidade, leitura cuidadosa, orientações e sugestões!

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP) pelo acolhimento e aprendizados!

Às minhas colegas de turma do PPG.EFP, em especial: Nila, Nina, Beatriz e Daniele. Obrigada, meninas!

Aos professores do PPG.ECPF, pelas discussões e leituras compartilhadas!

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela receptividade e oportunidade!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), por financiar o desenvolvimento desta pesquisa!



RESUMO

Esta dissertação se inscreve no campo da pesquisa (auto)biográfica, tendo como centralidade as discussões em torno das pedagogicidades de pedagogos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP). A pesquisa tem o seguinte problema de estudo: de quais maneiras o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP) contribui para as atualizações da docência do pedagogo no desenvolvimento de sua pedagogicidade nas composições de si e como professores de Ciências da Natureza? Tem como objetivo geral compreender as contribuições do PPG.ECFP para as atualizações da docência do pedagogo no desenvolvimento de sua pedagogicidade nas composições de si e como professores de Ciências da Natureza. Em sua feitura apresenta como objetivos específicos 1) mapear as maneiras como os pedagogos produzem suas práticas docente no ensino de Ciências da Natureza; 2) Identificar as contribuições do PPG.ECFP nas práticas docentes no ensino de Ciências da Natureza dos pedagogos; 3) Discutir as atualizações das pedagogicidades dos pedagogos nas composições de si na produção da docência. No interesse de aprofundamentos das potencialidades do método (auto)biográfico opta pela construção de *otodíarios* digitais, através do *Google Docs*. Este estudo se tece com as narrativas de seis pedagogos que atuam no ensino de Ciências da Natureza, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujas histórias de vida, narrativas escritas e orais, nortearam discussões e reflexões, trazendo à tona vivências, experiências, marcas e atualizações em suas práticas docentes no ensino de Ciências. As narrativas (auto)biográficas, manifestam possibilidades de realização de estudos referentes às experiências pessoal e profissional, fator que auxiliou no alcance dos objetivos propostos neste trabalho, pois, ao acessar memórias, escritas de si, histórias de vida, o método propiciou evidências de desenvolvimento de si, aperfeiçoamento em percursos formativos e fazeres/saberes pedagógicos atrelados a dinamismos, singularidades, processo de diferenciações e subjetividades, demonstrando repercutir e impulsionar, como potências de devires, estados de atualizações e produção de outras experiências de cultivo de renovados movimentos de pedagogicidades.

Palavras-chave: Formação de pedagogos. Pedagogicidade. (Auto)biografia. Otdiário digital. Ensino de Ciências da Natureza.

ABSTRACT

This dissertation is part of the field of (auto)biographical research, centered on discussions about the pedagogicities (pedagogicidades) of teachers who have graduated from the Graduate Program in Science Education and Teacher Training (PPG.ECFP). The research has the following study problem: in what ways does the Postgraduate Program in Science Education and Teacher Training (PPG.ECFP) contribute to the updating of the pedagogue's teaching in the development of their pedagogicity (pedagogicidades) in the compositions of themselves and as teachers of Natural Sciences? The general objective is to understand the contributions of the PPG.ECFP to the updating of the pedagogue's teaching in the development of their pedagogicality (pedagogicidade) in the compositions of themselves and as teachers of Natural Sciences. Its specific objectives are 1) to map out the ways in which educators produce their teaching practices in the teaching of natural sciences; 2) to identify the contributions of the PPG.ECFP in the teaching practices of educators in the teaching of natural sciences; 3) to discuss the updates of the pedagogicities (pedagogicidades) of educators in the compositions of self in the production of teaching. In the interest of deepening the potential of the (auto)biographical method, we opted for the construction of digital otodiaries (otodiários digitais), using Google Docs. This study is based on the narratives of six teachers who work in the teaching of natural sciences in the early years of elementary school, whose life stories, written and oral narratives, guided discussions and reflections, bringing to light experiences, marks and updates in their teaching practices in science education. The (auto)biographical narratives show possibilities for carrying out studies on personal and professional experiences, a factor that helped achieve the objectives proposed in this work, because by accessing memories, writings about oneself, life stories, the method provided evidence of self-development, the method provided evidence of self-development, improvement in training paths and pedagogical know-how linked to dynamisms, singularities, processes of differentiation and subjectivities, demonstrating repercussions and impetus, as powers of becoming, states of updating and production of other experiences of cultivating renewed movements of pedagogicity (pedagogicidades).

Keywords: Training of pedagogues. Pedagogicity (pedagogicidade). (Auto)biography. Digital diary (otodiário digital). Teaching Nature Sciences.

Lista de Abreviaturas e Siglas

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| ABRAPEC | Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior |
| CBE | Conferências Brasileiras de Educação |
| CE | Centro de Educação |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DCB | Departamento de Ciências Biológicas |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacional |
| FAPESB | Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia |
| FORMATE | Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente: Memória, Professoralidade, Estética |
| GEFORPPEC | Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas Curriculares |
| GESTAR | Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UESF | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| MEC | Ministério da Educação |
| NUFORDICC | Núcleo de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PPG.ECFP | Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores |
| SNPG | Sistema Nacional de Pós-Graduação |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SEÇÃO I | 1 |
| NOTAS INTRODUTÓRIAS | 15 |
| 1.1 Primeiras palavras | 15 |
| 1.2 Objeto-problema | 19 |
| 1.3 Organização do texto dissertativo | 25 |
| SEÇÃO II | 27 |
| 2 DIMENSÕES METODOLÓGICAS | 28 |
| 2.1 Escolha da pesquisa | 28 |
| 2.2 Da pesquisa pós-qualitativa | 29 |
| 2.3 Agenciando um método: nos fluxos de minhas memórias e trajetórias | 31 |
| 2.4 A pesquisa (auto)biográfica como maneira de aventurar-me | 33 |
| 2.5 O método (auto)biográfico | 34 |
| 2.6 Investigando otobiograficamente | 38 |
| 2.7 Dos dispositivos - Odiário Digital | 42 |
| 2.8 Pedagogos egressos: histórias de <i>vida</i> formação | 45 |
| SEÇÃO III | 57 |
| 3 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO E AS MINHAS ESCOLHAS | 58 |
| 3.1 Formação e profissão docente | 58 |
| 3.2 Formação de pedagogos | 63 |
| 3.3 A docência como centralidade na formação do pedagogo | 68 |
| 3.4 Experiência e Vivência | 69 |
| 3.5 Nos fios da memória | 71 |
| SEÇÃO IV | 74 |
| 4 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PEDAGOGOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS | 75 |
| 4.1 O ensino de Ciências da Natureza: atravessamentos com a formação do pedagogo | 75 |
| SEÇÃO V | 81 |
| 5 DESENROLANDO OS FIOS DO NOVELO: PEDAGOGICIDADE E O PPG.ECFP | 82 |
| 5.1 Os programas de pós-graduação no Brasil: perspectivas e dilemas | 82 |
| 5.2 Políticas de formação em nível de pós-graduação | 87 |
| 5.3 PPG.ECFP: história, objetivos e alcances formacionais em Jequié e Região | 87 |
| 5.4 As Pedagogicidades | 94 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| REFERÊNCIAS | 105 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE | 112 |

| | |
|-------------------------------------------------------|------------|
| | 112 |
| APÊNDICE B - Mapeamento dos pedagogos egressos | 113 |
| DECLARAÇÃO DE AUTORIA | 114 |

SEÇÃO I



1

Os cientistas dizem
que somos feitos de
átomos, mas um
passarinho me
contou que somos
feitos de histórias.

Eduardo Galeano (2012, p. 34).

¹ Todas as imagens utilizadas neste texto foram criadas por uma amiga – Crislaine Dias, a partir de nossas conversas sobre as minhas intencionalidades em cada parte do texto.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

1.1 Primeiras palavras

Ao iniciar a feitura da escrita desta dissertação de mestrado, a qual eu gostaria de chamá-la de otodiário, termo que tomo por empréstimo de Miranda (2021)², apanhei-me pensando sobre as marcas e os sentimentos que foram reverberando, em mim, ao longo do tempo. Refleti em como a minha caminhada vem constituindo-me por diferenciadas maneiras de estar sendo no mundo; lembrei-me que, aos 17 anos, em 2016, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em busca da realização de dois sonhos: cursar o ensino superior e tornar-me professora! Digo sonho, porque, desde criança, cresci no meio de tias professoras e imitá-las sempre foi a minha brincadeira preferida. Na medida em que fui crescendo vi, nesta profissão, a oportunidade de ser uma profissional com olhares e escutas sensíveis, com possibilidades de aprender, permanentemente, no decorrer de meu exercício. Na realidade, vi na docência uma maneira de afetar outros seres humanos à semelhança de como fui tocada por professores que passaram por minha vida escolar. Assim processou-se: durante a graduação tive professores excelentes, aprendi preciosas lições e conquistei várias colegas, parceiras de estudos que tornaram-se amigas. Sem dúvidas, enfrentei dificuldades, logrei êxitos à custa de meus próprios esforços e concluí meu curso com efetivo sucesso; nesse ínterim, observava que valia muito ter vencido cada etapa e desejava mais! Neste meu caminhar, no curso de Pedagogia, especificamente no terceiro semestre, ingressei no Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR), mais especificamente no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente: Memória, Professoralidade, Estética (FORMATE/GESTAR/CNPq-UESB) no qual pude estudar em conjunto e ampliar compreensões acerca do método

² Dispositivo inventado na/para sua pesquisa de doutoramento.

(auto)biográfico. Neste empreendimento de participar semanalmente de suas reuniões passei a perceber-me amadurecendo academicamente e, em consequência, ver-me de outras maneiras, na condição de pedagoga em pleno processo de formação. Assim sendo, no decorrer do curso, sentia que o processo formativo é atravessado por fluxos, por multiplicidades sobre o que Silva (2002, p. 66) esclarece que “[...] não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar.” Nesta direção, participando do grupo, sentia-me constantemente impulsionada em avançar, em prosseguir com meus estudos, e atrelado a minha participação no grupo de pesquisa, desde o terceiro semestre até o último, fui monitora, ao ser aprovada nas seleções como voluntária e bolsista, das disciplinas de Filosofia, Filosofia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia da Educação, nos cursos de Pedagogia, Teatro, Dança, Educação Física e Ciências Biológicas. Nessas monitorias adquiri experiências riquíssimas, impagáveis, pois aproximou-me da Universidade, da docência e da sala de aula. Foram os meus primeiros movimentos como professora em formação.

Ao concluir meu curso de graduação, ousei, logo a seguir, prestar seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP) e vencendo obstáculos, aqui estou encaminhando-me para a finalização de mais um processo recheado de aprendizados e múltiplos amadurecimentos. Descobri muito no decorrer, por exemplo, que escrever, de modo formal, acadêmico, constituía-se num significativo desafio a ser vencido. Diante disto, decidi investir em mais leituras e exercícios, o que facilitou bastante a fluência das ideias; neste reconhecimento vejo-me vencendo as etapas que envolvem a proposta aqui descrita e reafirmo: se por um lado vem sendo uma tarefa difícil, aliada à pesquisa, por outro demonstra-se, cada vez mais, necessária, por revelar-se propulsora de deslocamentos, de evidências de novos sentidos profissionais. Ressalto que, em especial, a revisitação de experiências discentes e docentes desencadearam, em mim, movimentos reflexivos complexos e intensos. Enfim, hoje vejo mais claramente

que houve acontecimentos muito valiosos no decorrer deste processo e estes fizeram-me/fazem-me sentir crescentemente fortalecida para empreender, com maior segurança, no âmbito de minha conquistada profissão.

Desses modos, ao trazer de minha formação de pedagoga múltiplas composições professorais, há um reconhecimento dos avanços ontológicos³ e epistemológicos⁴ os quais vivencio nos enlaces da vida diuturna e acadêmica. É fato que, por meio destes, venho tornando-me diferente do que vinha sendo, seguindo a constatar que amadurecimentos intelectuais e pessoais reafirmam e renovam a vida em fluxos intensos e provocadores de aberturas para novos encontros, novas possibilidades. Os expostos fazem-me perceber que, ao longo da trajetória de *vidaformação*,⁵ fui compreendendo que “[...] a formação do pedagogo não se trata somente da apreensão dos códigos teóricos e metodológicos do campo específico da pedagogia [...], mas como este vai produzindo-se e assumindo os seus modos de ser e fazer-se na profissão.” (Raic, 2020, p. 28). Identifico, nesta citação, algumas inquietações que me levaram a investir na presente pesquisa por sentir-me enleada e, antes de pretender encontrar soluções, lançou-me no desejo de criar, inventar um problema a ser investigado na vinculação de partículas vindas de acontecimentos vivenciados. (Deleuze; Parnet, 1998). Nesta condição, pensar na questão de pesquisa, também se constituiu num imenso desafio e, por isso, mais investimento em leituras da realidade percebida e de textos vinculados à educação. Assim, encontrei nos escritos de Deleuze e Parnet (1998, p. 2), uma afirmação que, de algum modo, acalmou-me e passou a fazer sentido para mim. Para eles “[...] as questões são fabricadas, [e] como outra coisa qualquer”, acontecendo, muitas vezes, nos encontros acadêmicos. Sinto que isso ocorreu comigo! Ao pensar no que estaria mobilizando-me à pesquisa, senti-me parte

³ A palavra Ontologia é formada do grego *ontos* que significa ser e *logia* que significa estudos. Por isso, engloba as questões gerais relacionadas ao significado do ser e da existência.

⁴ A expressão *epistem*, com origem grega, significa conhecimento e a expressão *logia* significa estudo. Sendo assim, a epistemologia é o estudo do conhecimento, suas fontes e como ocorre o processo de sua aquisição.

⁵ Parto do princípio de que tanto a vida, quanto a formação vão constituindo-se, de maneira entrelaçada, em fluxos.

desta pesquisa! Afinal, pesquisar, falar e escrever acerca de pedagogos seria, também, referir-me a mim mesma. Percebi, então, que averiguar determinadas situações vinculadas ao exercício particular desta profissão, poderia permitir-me adentrar por um campo, até certo ponto, pouco explorado. Assim se dando, senti-me mobilizada para uma problemática com um olhar curioso, inquiridor: a docência do pedagogo em campos disciplinares específicos. Então, na tentativa de fabricar um problema de pesquisa apreendi que a tarefa não se restringiria a encontrar soluções, mas de produzir novas e amplas percepções sobre os vividos por pedagogos egressos do PPG.ECFP que lecionam Ciências da Natureza⁶ nos anos iniciais. Com isso em mente mergulhei nesta pesquisa e prossegui neste trabalho estabelecendo distintas e, muitas vezes, ambíguas relações com o mundo, comigo mesma, com as pessoas e com a profissão que escolhi.

Vislumbro, neste movimento acadêmico, que a formação permite atualizações em fluxos. Nesta dimensão, como força argumentativa, cito estudos de Raic (2020, p. 47) os quais afiançam acontecer este processo “[...] em movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações [...], ora lentos, ora rápidos, como “[...] aberturas do ser, um caminhar nas forças da produção de ser singular.” Ademais, se a formação é um processo de vida, conjeturo que deve acontecer em instantes, em ocorrências, em modos de existir - parecendo haver, em curso, um desenvolvimento experiencial particular, a advir “[...] na singularidade de cada experiência de formação docente.” (Sá, 2018, p. 8).

Todo o citado processo, a envolver movimentos de escolarização formal, obedece a legislações, nacionais, específicas. Por exemplo, o curso de Pedagogia, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), vem se afirmando como o responsável pela formação dos professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além da direção

⁶ Utilizarei, no decorrer do texto, como é grafado na BNCC.

escolar e coordenação pedagógica, dentre outras atividades que requeiram conhecimentos pedagógicos em sistemas de ensino e em espaços não-escolares. Somado a isso, no ano de 2006, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.274 que regulamentou o ensino fundamental de nove anos, assim definindo a matrícula dos anos iniciais para crianças de seis a dez anos, e anos finais, de onze a catorze anos. Dizemos que ambas as legislações se conectam e deixam ver o campo de atuação do pedagogo direcionando-se, insistentemente, para a docência, provocando, muitas vezes, algumas inquietações no que tange à formação inicial, sobretudo, quando consideramos o desempenho nos anos iniciais, em que as propostas curriculares ainda requerem conhecimentos específicos nas diferentes áreas de conhecimento. Com isso, ao pedagogo cabe o ensino das áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Exatas, na condição de docente da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, passando a exigir deste profissional uma perspectiva generalista de docência. Aqui, há um destaque para a área de Ciências da Natureza, cujo recorte compõe esta dissertação. Este cenário de formação e de campo de atuação do pedagogo vincula-se a questão de pesquisa deste empreendimento acadêmico.

1.2 Objeto-problema

A tarefa de construir um objeto-problema é desafiadora, como disse anteriormente. Assim, tornou-se imprescindível olhar para as minhas itinerâncias a fim de situar esta pesquisa. Ao vislumbrar-me como uma cartógrafa⁷ na construção do objeto-problema, busquei pensar as coisas em seus movimentos, em seus processos contínuos, permitindo a fluidez do olhar “[...] para desfazer os ‘objetos’ (coisas), deslizando de suas fronteiras aparentemente rígidas para uma concepção expressionista do mundo [...]”. (Fonseca; Costa, 2014, p. 250-261). Neste sentido, minha intenção não é fechar, delimitar, essencializar minhas proposições, mas investir na tentativa de estudar e

⁷ O que produz mapas. Não me refiro ao decalque – o que copia o já produzido.

ancorar na multiplicidade de sentidos possíveis, a fim de possibilitar aberturas, conexões em todas as suas dimensões e ser suscetível de receber informações.

Outras mobilizações para investir nesta pesquisa se ampliam a partir dos estudos realizados durante as minhas aulas no PPG.ECFP, das reuniões com minha orientadora e como partícipe do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas Curriculares (Geforppec) especificamente em seu Núcleo de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares (Nufordicc). Nestes espaços/reuniões/aulas alarguei o olhar em direção a inquietações acerca das lacunas relacionadas à formação inicial, as maneiras de estar sendo pedagoga, às diferenças, aos inacabamentos, as composições de mim.

A fim de melhor compreender a problemática que construí, deliberadamente revisei o trabalho de Souza (2013) que investigou a formação do pedagogo na UESB, campus de Jequié, e o ensino de Ciências da Natureza nas séries iniciais. Analisando o fluxograma da proposta curricular correspondente ao período 2004.1, vigente no período da pesquisa, a autora destacou que das 3.200h de carga horária, 795h eram destinadas para as disciplinas de fundamentos da educação, 495h estavam direcionadas para formação profissional específica e 200h de atividades complementares. Nesse mesmo estudo vi que estavam destinadas 60h para o componente disciplinar Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Ciências. Este estudo (2013) mobilizou-me no sentido de acompanhar e verificar as propostas formativas e suas repercussões após algumas reformas curriculares no referido curso⁸ as quais, contando com o atual fluxograma, totalizam-se seis atualizações. Observando o fluxograma da proposta curricular correspondente

⁸ Respectivamente: períodos de vigências, cargas horárias e creditações das atualizações dos fluxogramas do curso de Pedagogia (UESB).

2004.1 (3.200h - 142 créditos)

2005.1 / 2006.1 / 2006.2 / 2007.1 / 2007.2 / 2008.1 / 2009.1 / 2009.2 / 2010.1 (3.215h - 144 créditos)

2010.2 / 2011.1 (3.340h - 150 créditos)

2011.2 (3.245h - 150 créditos)

2013.1 (3.680h - 167 créditos)

2021.1 - última atualização foi feita em outubro/2022 (3.350h - 154 créditos)

ao período 2021.1, fluxograma vigente até a escrita desta dissertação, destaco que, apesar da proposta ter sofrido alterações nas creditações, que passaram de 142 para 154 créditos, não houve alteração na matriz curricular no que se refere à área de Ciências da Natureza – foco de interesse neste estudo, a qual passou, em 2013.1, a ser chamada de Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais, muito embora tenha continuado com a mesma carga horária, 60h, comparando-se à proposta de 2004.1. Sem dúvidas, tal fato gera um risco de insuficiência e superficialidade da formação, embora saiba-se das dificuldades de, num curso de Pedagogia, haver condições de garantir a ampliação do tempo dedicado às diferentes áreas de estudo que compõem o campo curricular deste.

No campo dos estudos em formação de professores para o ensino de Ciências da Natureza, alguns pesquisadores como Ferreira, Lemos e Meirelles (2009), Krasilchik (1987), Longhini (2008), Ovigli; Bertucci (2009), Ramos; Rosa (2008), Silva (2006), apontam que esse ensino tem sido marcado por uma abordagem descontextualizada, memorística, sem conexão com outras disciplinas e inadequadas à realidade dos alunos. Além disso, essas investigações indicam que, nos anos iniciais, a aprendizagem tem sido deficitária devido a inúmeros fatores, dentre eles, a carência na formação docente. Naturalmente vivi esta realidade ao estar na condição de graduanda no referido curso e, desde então, estive atenta ao cenário produzido pelos estudos em torno da formação de professores para áreas curriculares, específicas. A segunda motivação emergiu tanto de minhas experiências como professora nos anos iniciais, quanto de leituras, citadas acima, que sinalizam para a formação de pedagogos e acerca do trabalho daqueles que atuam nos anos iniciais como professores unidocentes (quando o pedagogo assume as aulas de todas as disciplinas) ou os que ministram aulas em áreas específicas, sobretudo, nas Ciências da Natureza.

Diante desta realidade, após concluir o curso de Pedagogia voltei, com veemência, meus olhares para o PPG.ECFP desejando adentrar por meandros investigativos/formativos da dinâmica curricular deste referido Programa,

especialmente relacionados à conjuntura formativa vinculada à citada área do conhecimento e, concomitantemente, ou posteriormente, na prática docente. Foi desse modo que me prontifiquei a prestar seleção para o referido PPG.ECFP e logrei êxito na investida. Daí em diante a construção do presente objeto de estudo, naturalmente encontrou-se relacionado às minhas experiências pregressas e a escolhas recentes envolvendo a compreensão dos desafios que se apresentam no campo de atuação do pedagogo, após a realização de um curso de pós-graduação. Mais precisamente desejei averiguar se/e como o Programa referido estaria ampliando as perspectivas deste profissional para o exercício da profissão nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente na docência em áreas específicas do conhecimento.

Assim sendo, no decorrer do processo de creditação teórica e, a partir de sessões de orientação, aproximei-me do conceito de pedagogicidade (Raic, 2020) o qual ancora este estudo e será tratado, em minúcias, mais adiante. O fato é que, na sintonia com a citada autora (2020), passei a compreender que a prática da Pedagogia é um movimento intenso que conecta saberes tácitos e conhecimentos estratégicos na feitura profissional dos pedagogos, aos quais a autora denomina de *pedagogos-bricoleurs*. Partindo desta premissa, os pedagogos produzem suas pedagogicidades, suas maneiras de estar sendo formados nos fluxos (in)tenso do exercício da profissão. A partir desta apreensão este conceito ganha destaque neste trabalho.

Nas direções citadas, penso que em suas práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza o pedagogo é levado a atualizar sua pedagogicidade em movimentos intensos, a partir do que Raic (2020) denomina de docência bricolada. Para ela, (2020, p. 144), o pedagogo-bricoleur é aquele que “[...] produz suas realidades em diferentes contextos, se precipita e provoca rupturas, criando algo novo, criativo; aquele que produz novas realidades, novas possibilidades, num mundo que acreditamos em sua complexidade.” Assim, é aquele que cria e recria práticas cotidianas em suas maneiras de fazer, como um constante aprendiz de si e da profissão.

Tais conceituações ampliaram-me as possibilidades de melhor organizar

as ideias e elaborar, o seguinte problema de estudo: de quais maneiras o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP) contribui para as atualizações da docência do pedagogo no desenvolvimento de sua pedagogicidade nas composições de si e como professores de Ciências da Natureza?

O objetivo geral deste estudo:

- Compreender as contribuições do PPG.ECFP para as atualizações da docência do pedagogo no desenvolvimento de sua pedagogicidade nas composições de si e como professores de Ciências da Natureza.

Em sentidos de complementação, aponto como objetivos específicos:

- Mapear as maneiras como os pedagogos produzem suas práticas docente no ensino de Ciências da Natureza;
- Identificar as contribuições do PPG.ECFP nas práticas docentes no ensino de Ciências da Natureza dos pedagogos;
- Discutir as atualizações das pedagogicidades dos pedagogos nas composições de si na produção da docência.

No trajeto desta pesquisa, como diz Oliveira, (2020, p. 378) “[...] ao modo de um pintor que, por respeito à cor e ao pintar, dedica-se ao retrato [...]”, pretendo escrever retratos pedagógicos de pedagogos – não na busca de representá-los, mas de esboçar marcas, experiências, na forma de relatos de implicação da experiência acadêmica vinculada à produção de saberes docentes, maneiras de atualização da pedagogicidade. Nesta perspectiva, a partir do objeto-problema e dos objetivos delineados, de forma fluida, dinâmica e em seus movimentos intensos, direcionei-me para a pesquisa (auto)biográfica, na tentativa de “[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Neste cenário, o verbo compor assume um papel importante nesta pesquisa, pois entendo-o como o ato de inventar, criar, produzir, combinar,

ajustar, reparar, (re)fazer, (re)formar ou (re)construir a partir de várias partes. Ao encontro desses sentidos, acredito que a composição é um acontecimento entretido em multiplicidades que se conectam em várias direções; é um processo de formação, constituição, produção de história, maneiras de estar sendo ou o ato de dar forma a alguma coisa. Não vejo composição como uma atitude justaposta, mas como uma teia complexa, movimentada, heterogênea, aberta, fluida e intensa.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizo o método (auto)biográfico⁹ por verificar que este amplia e produz conhecimentos sobre o sujeito em constantes processos formativos, em suas relações e em suas maneiras de estar sendo, diuturnamente, em suas maneiras de experimentar os territórios, tempos, aprendizagens e conflitos. A memória, ao ser resgatada sob a forma de lembranças narradas, ressalta vividos ao abrir possibilidades de pensar-se nos elementos que vão constituindo o estar sendo, a partir das percepções vivenciadas e consolidadas em experiências. Compreendo que as narrativas (auto)biográficas têm se constituído importante dispositivo metodológico nas pesquisas em educação, pois, ao narrar e narrar-se, o sujeito encontra maneiras de descrever suas trajetórias, atribuir sentidos e significados a realidades passadas e/ou presentes e, pretensamente, ampliar a compreensão de diferentes aspectos relacionados à formação para o trabalho docente e suas realizações no cenário social contemporâneo.

Ao escolher esta modalidade de pesquisa coloquei-me à espreita do acesso às experiências pessoal e profissional dos partícipes, de suas possíveis conexões, a fim de compreender fazeres/saberes pessoais e pedagógicos vinculados às substâncias das memórias, às itinerâncias e narrativas de pedagogos egressos do PPG.ECFP. Empreendi expectativas de que as compreensões geradas, neste processo, por estes partícipes, ao serem vivenciados como ações reminiscentes criassem possibilidades de renovados

⁹ Justifico a utilização dos parênteses baseada em Pineau (1980, p. 50) que justifica a sua utilização grafada deste modo, dizendo tratar-se de “[...] um paradoxo epistemológico fundamental: a união do mais pessoal com o mais universal.”

processos de produção pessoal e da prática pedagógica vigente, de ressignificação de pedagogidades, de sucessivas (re)configurações docentes.

Em sentidos de compor esta tarefa investigativa/formativa, inicialmente, para formação deste grupo, realizei um levantamento nos arquivos disponíveis no banco de dissertações do referido Programa a fim de mapear os pedagogos egressos e partir desse mapeamento, compus um grupo de seis pedagogos¹⁰ solícitos em participar da pesquisa: Black, Carlos, Helena, Helô, Tammy e Xavier.

1.3 Organização do texto dissertativo

Nesta primeira seção de elementos introdutórios, este relatório configura-se relacionada as itinerâncias de mim, ao objeto de pesquisa, à questão norteadora, a seus contextos geral e específicos, aliados a delineamentos de seus aportes teórico/metodológicos, aos pretextos e justificativas para a sua realização. Nesta apresento, de modo sucinto, pequena parte de minha trajetória discente numa consideração de que a (auto)biografia é uma abordagem que permite aprofundar aportes de vida, além de expandir a compreensão dos processos investigativos/formativos (Nóvoa; Finger, 2010) nas dimensões propostas nesta dissertação.

A seguir entrelaçam-se, a segunda seção, onde estão contidas as explicitações da pluralidade metodológica e tem a função de especificar os percorridos caminhos investigativos, o método biográfico vinculado à educação, às questões e objetivos deste estudo. Pondera acerca das dimensões escolhidas, desde os primeiros levantamentos a criar espaços para a localização dos possíveis partícipes, os contatos e a entrada em campo, até os dispositivos de construção de informações às elementares compreensões e intervenções concretas em resposta às questões formuladas. (Macedo, 2020). Nesta, contextualizo o campo da pesquisa, os critérios de escolha dos partícipes e a caracterização deles, descrevo as recolhas de subsídios realizadas em

¹⁰ Apêndice B

ambientes virtuais e digitais e envolverem histórias de vida pessoais e profissionais. Na terceira seção estão os aportes epistemológicos que lhe dão a sustentação conceitual. Na quarta seção a ênfase recai sobre o ensino de Ciências da Natureza e seus atravessamentos com a formação de pedagogos e a construção de suas respectivas práticas pedagógicas. Na quinta seção, estão as discussões sobre a história do PPG.ECFP, os programas de pós-graduação no Brasil, políticas de formação em nível de pós-graduação, as pedagogicidades e as composições de si dos pedagogos egressos. Após estas seções ditas anteriormente, estão as considerações finais, referências, apêndices e anexos.

SEÇÃO II



Meu enleio vem de que um tapete é feito
de tantos fios que não posso me
resignar a seguir um fio só; meu
enredamento vem de que uma história é
feita de muitas histórias.

Lispector (1999, p. 12).

2 DIMENSÕES METODOLÓGICAS

2.1 Escolha da pesquisa

O trecho citado acima advém de um conto de Lispector e traduz um sentimento que, há algum tempo, vinha acometendo-me neste empreendimento investigativo. Ao refletir acerca da ação de pesquisar sentia que, neste processo, podemos ser muitos, a viver diferenciadas coisas e, ao mesmo tempo, preservar marcas! Reafirmo, aqui, que as leituras, os (des)encontros, as aulas, as orientações, as partilhas, os exercícios de escrita foram nutrindo-me e, ao prosseguirem, no presente, ajudam-me a vencer esta árdua trajetória de incipiente pesquisadora.

Este processo investigativo, ora árduo ora leve, levou-me – inúmeras vezes – a refletir sobre como o processo de escrever e pesquisar, por vezes, é doloroso, angustiante, solitário, passível de deslizamentos... Mesmo sob uma excelente orientação, em alguns momentos, não deixei de ter dúvida, de saber qual caminho seguir... Nesta jornada “deslizante”, o momento de qualificação foi enriquecedor, valioso e me permitiu direcionar o olhar com mais nitidez, profundidade. Além disso, me fez questionar coisas que eu nem imaginava – teórico/metodologicamente falando. Me fez buscar, me desafiar, mergulhar, enfrentar, (re)construir. Exigiu de mim coragem, determinação e disposição. Por se tratar de uma pesquisa (auto)biográfica, não posso deixar de registrar as marcas que em mim foram/estão sendo latentes.

Nesta direção, ao sentir-me fruto de incontáveis histórias percebo que elas me auxiliam a prosseguir compondo-me e forjando, em meus trajetos, novas possibilidades. Assim, alinho-me à perspectiva de que pesquisar é embrear-se numa mata fechada, cheia de surpresas, na qual desconhece-se o que se vai ver, ouvir, tocar, encontrar... Desde o início do processo de pós-graduação, convivendo com esta figura de retórica, sempre me arrepiava, só de imaginar! Ainda hoje sinto medo e insegurança, mas a vontade/necessidade de enfrentar e chegar ao término deste percurso foi e, permanece sendo, imensamente maior... Prossigo e repito, a exemplo do poeta baiano: “Eu vou/

Por que não? Por que não?” (Velo, 1967).

Ao vencer obstáculos e resistências, a sensação que ia ficando, para mim mesma, é a de que eu seria capaz de construir rotas, multiplicidades, ao dedicar-me com afinco às tarefas de estudar, pensar, pesquisar, escrever... Assim ocorrendo, prossegui produzindo caminhos e, concomitantemente, registrando o que ia conseguindo realizar – tais ações ampliaram minhas condições e compreendo, hoje, que realizar trabalhos acadêmicos em aprofundadas proporções, também, é isto: em essência, arriscar-se, enveredar-se por caminhos, até então desconhecidos, para si e, ao mesmo tempo mapear, trilhar novas veredas e, ao movimentar-se em territórios densos, desbravar, registrar percursos, sintetizar, perscrutando renovados aprendizados. Seguindo, mantive em mim que pesquisar é: informar-se acerca de algo, procurar com diligência, inquirir, indagar e investigar. (Rios, 2012). Há uma compreensão de que esta ação demanda o estabelecimento de dimensões metodológicas vigorosas que nos ajudem a agir com segurança e registrar todo o percurso no decorrer da pesquisa. Desse modo, fez-se necessário historiar o caminho de produção escolhido para fazer/trilhar/seguir na compreensão de que é preciso situar a pesquisa preservando sua rigorosidade metódica – o que não significa seguir um caminho pré-determinado, mas ir registrando conforme os acontecimentos. Esse tem sido um movimento que vem me acompanhando desde a minha formação inicial.

2.2 Da pesquisa pós-qualitativa

Neste imperativo, a prosseguir, cresceu a necessidade de mais escrever, criar perspectivas, produzir compreensões, conteúdo e ressonâncias e fui avançando, não mais me sentindo “[...] sem lenço / sem documento [...]” (Velo, 1967). Em meu processo inicial de escrita fui levada a pensar nas abordagens qualitativas, por ter sido meu foco de aproximação na graduação. No entanto, em nossas discussões no grupo de pesquisa temos problematizado os inconvenientes de uma metodologia pronta, apriorística. Nessa esteira de discussão, encontramos com St. Pierre (2018), pensando numa abordagem pós-

qualitativa, a qual penso ser mais próxima do meu olhar nesta dissertação. A autora apresenta em seus escritos uma crítica aos modelos de pesquisas que têm o termo qualitativo como base, pois ela enfrenta dificuldades com a desconexão entre os conceitos e as práticas desta abordagem metodológica supracitada. E assim, nesta direção, a autora não rejeita esta metodologia convencional, pois acredita que se algum pesquisador aceita seus pressupostos humanistas, ela faz sentido em ser utilizada, ainda assim, expõe uma crítica a este modelo. Dizendo:

[...] não afirmo que a estrutura da metodologia qualitativa humanista é errada ou incerta. Argumento que, no entanto, seus pressupostos sobre a natureza da pesquisa baseiam-se na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade e assim por diante e, portanto, são incomensuráveis com as descrições de tais conceitos nos pós. (St. Pierre, 2018, p. 1048).

A partir dessa compreensão, nosso [eu e minha orientadora] intento é somar estudos que se esforçam em romper com esse cientificismo tradicional e nos aproximando do que a autora tem defendido, pensamos em nos apoiar no termo *pós* por entendermos que nossos estudos caminham entre eles, mas gostaria de ressaltar que me sinto patinando no gelo, uma aprendiz, deslizando “entre”, como me disse a professora Maria Roseli Gomes Brito de Sá. Assim, digo que estou transitando, pois ainda é algo que estou me apropriando, me lançando ao desconhecido, estou descobrindo, caminhando numa zona de perigo. Nesta perspectiva, na tentativa de tensionar e provocar a abordagem qualitativa, nossa intenção é abrir possibilidades de pensar a partir da heterogeneidade que vai nos compondo, pois não seguimos uma lógica de conexão, estamos sempre apontando para novas direções de estar sendo, além de estarmos imersos num emaranhado de possibilidades e provisoriiedades. Dito isto, posso dizer que minha pesquisa caminha numa perspectiva pós-qualitativa, pois não vi, em momento algum do desenvolvimento da pesquisa, possibilidades de se trabalhar com um método atrelado a um modelo positivista, mecanizado e reduzido à procedimentos.

2.3 Agenciando um método: nos fluxos de minhas memórias e trajetórias

Durante a graduação, especificamente no terceiro semestre do curso, ingressei no Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR), mais especificamente no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente: Memória, Professoralidade, Estética (FORMATE/GESTAR/CNPq-UESB) no qual pude estudar, em conjunto e ampliar compreensões acerca do método (auto)biográfico. Neste empreendimento de participar semanalmente de suas reuniões passei a perceber-me amadurecendo academicamente e, em consequência ver-me de outras maneiras, na condição de pedagoga em pleno processo de formação. Assim sendo, no decorrer do curso, sentia que o processo formativo é atravessado por fluxos, por multiplicidades o qual Silva (2002, p. 66) esclarece que “[...] não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar.”

Nas citadas perspectivas, a partir do processo descrito, fui percebendo que para atuar na docência, em quaisquer níveis, não existiam guias, fórmulas mágicas, manuais de instrução; ao contrário, disso, fui compreendendo que ser professora é um processo permeado por fluxos, por diferenças vinculado a movimentos relacionados à vida “[...] no emaranhado de linhas que compõem a processualidade”. (Silva, R.F., 2021, p. 154). Atrelado a isso, penso que a diferença “[...] não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir¹¹-outro.” (Silva, 2002, p. 66).

O tempo passou e eu prossegui realizando estudos acrescidos de discussões oriundas destes, no FORMATE, além de participações em eventos, no campo da formatividade docente. Assim cheguei aos últimos semestres da graduação retroalimentando as minhas pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual foi desenvolvido na perspectiva do método

¹¹ Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir". (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15-16).

(auto)biográfico como dispositivo formativo. De lá para cá muitos outros aprofundamentos processaram-se aguçando-me o interesse em prosseguir nesta linha. A obra de Nóvoa e colaboradores (2010) continua sendo explorada, dentre outras, servindo-me de base, especialmente ao apontar, de modo geral, que o ser humano, ao viver as experiências de si, vai se atualizando de maneiras diferenciadas, dando mostras de produzir fontes energéticas criadoras de estados inéditos de ser professor. (Midlej; Pereira, 2016).

Em 2022, iniciei no curso de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP) e, dada a minha itinerância, naturalmente ampliei o desejo de continuar os estudos relacionados ao método (auto)biográfico. Neste percurso *erranteaprendente*¹² já me transformei e sinto-me profundamente acrescida de marcas e reverberações destas. Este processo é entendido por Rolnik (1993, p. 2) como “[...] estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo [...]” sinto-as brotarem, em mim, a se transmutarem continuamente em estados de ser e suas repercussões, múltiplas, prosseguem a impactar minhas realidades pessoal e profissional. Acerca disto a supracitada pesquisadora (1993, p. 2) acrescenta: “[...] cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.” Isso permite-me dizer que, enquanto vivemos encontramos-nos produzindo marcas e reflexos destas em nossos trajetos.

Desse modo, posso asseverar que (re)faço-me pedagoga todos os dias, em fluxos de minha própria pedagogicidade, com a compreensão de que escolhi ser professora, e esta profissão lança-me em movimentos intensos, provocando diferenças em mim, as quais “[...] não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y.” (Silva, 2002, p. 66). Neste sentido, vejo que, ao narrar - e narrar-me - vou ao meu encontro e em direção ao que aqui apresento como um problema de pesquisa.

¹² Termo que utilizo para me referir aos erros e aprendizagens adquiridos nesta caminhada – chamada vida.

Explicitadas as razões de haver trazido, para este novo trabalho, a centralidade do foco biográfico, esclareço que fui impulsionada pela necessidade de saber do sujeito que se volta para si, compreende circunstâncias formativas e observa repercussões destas no desenrolar de sua vida quiçá criando possibilidades de trazer elementos reveladores à composição de sua profissão. Com o método utilizado este processo adveio como exercício comunicativo de memórias, envolvendo trajetórias históricas; neste, em âmbitos intersubjetivos instiguei os partícipes egressos do Programa a acionar vivências e marcas, experiências e substâncias produzidas no passado com possíveis sentidos de composição da profissão docente, da pedagogicidade. (Pereira, 2010a, b, c; 2013; Rolnik, 1993; Raic, 2020).

2.4 A pesquisa (auto)biográfica como maneira de aventurar-me

Os estudos (auto)biográficos, sobretudo acoplados à área da educação, ao ocasionarem visibilidades sobre percursos de formação “[...] implicam um percurso heurístico, visando ao universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular.” (Ferrarotti, 2010, p. 48). O pesquisador citado, a manifestar a peculiaridade do método biográfico, evidencia-o além de aspectos lógico-formais e conecta-o com a ciência da educação numa conexão simultânea com as ciências antropológicas, sociológicas, psicológicas.

Na introdução dessa seção comparei a ação de pesquisar aliada tal vertente possuidora de um cunho “subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema hipótese-verificação [...]” (Ferraroti, 2010, p. 37) à entrada numa mata fechada, quando, ao não conhecer o caminho, não sei com o que vou me deparar... Ao explicitar sentimentos de lidar com o inesperado, com o acaso, nas citadas circunstâncias, mentalmente encontrei-me vivendo uma aventura, correndo os riscos, produzindo e registrando marcas. Havia dias de sentir-me receosa, dava vontade de desistir... Ao mesmo tempo lembrava-me de que estava a vivenciar uma espécie de experiência arriscada, assistida e, nesta

haveria probabilidades de sentir coisas únicas - o que de certa maneira, aconteceu - nos movimentos de pesquisa e nas interações humanas decorrentes destes. Aqui, trago Delory-Momberger (2006, p. 369) a justificar a inserção de tais sentimentos neste trabalho: “[...] na apresentação de si mesmo, por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo.”

Com o tempo, a forma que encontrei de acalmar-me e prosseguir com a tarefa inerente a este processo envolveu seguir orientações e intensificar/aprofundar estudos, revigorar-me no campo da investigação e escrever. Desse modo, sentindo-me no processo pesquisador contornei obstáculos e melhor compreendi que o processo evolutivo, humano, envolve tensões e conflitos que precisam ser aplacados e vencidos. Nóvoa (1992) ao ser acionado, aqui, vem em meu auxílio e diz que pensar a formação docente passa por acionar processos de formação de si; sendo assim, ele traz acentuadas evidências de que não há como dissociar a trajetória formativa do professor da produção de sua subjetividade.

2.5 O método (auto)biográfico

O método configura-se como um trajeto que admite a abordagem do conhecimento e maneiras que conduzem o projeto de pesquisa e o processo a seguir. Tal conceituação, ao ser ressignificada nas ciências da educação e passar por escolhas do pesquisador “[...] ganha uma complexidade singular [...]” (Macedo, 2020, p. 17), compondo uma assimilação de dispositivos conexos às escolhas realizadas, selecionando o que mais convier aos diversos momentos e andamentos da pesquisa.

Assim entendido, as opções teórico-metodológicas, numa pesquisa, vão se situando na relação com o próprio objeto, numa *com*-formação processual. A processualidade ao ocorrer “[...] presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós, [...] promove um reconhecimento de que o tempo todo estamos em processo, em obra.” (Aguiar, 2010, p. 3). A pesquisadora afiança, assim, que é possível pesquisar averiguando não somente o objeto, mas os próprios processos.

A considerar tais argumentos, a pesquisa constitui-se numa aventura pensada (Macedo, 2020) e, nesta, se existem eventos aleatórios, há escolhas relacionadas às abordagens metodológicas explicitadas *a priori*, ainda que não estejam engessadas; estas são acatadas de cunhos quantitativos e qualitativos - embora já há um tempo se reconheça que não há tal divisão, “[...] pois ambas são propriedades independentes de um fenômeno” [...] (e aí há) “[...] uma dificuldade na delimitação da conceituação de pesquisa qualitativa e dos percursos investigativos característicos dessa abordagem.” (Aguiar, 2010, p. 59). Nessa ótica, de acordo com Tozoni-Reis, (2009, p. 25), “[...] a compreensão dos conteúdos é mais importante do que sua descrição ou sua explicação [...] e, nesse sentido, o papel do pesquisador é mais do que o de mero observador dos fenômenos.” No que se deduz que a pesquisa qualitativa traz consigo desafios, a exemplo da capacidade de,

[...] apreender o caráter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas [...] (tendo como objetivo) [...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70).

O método (auto)biográfico, em sua especificidade, alinha-se com os ditos dos pesquisadores citados. Ao descartar qualquer esquema que envolva hipótese-verificação conecta-se a um viés processual e, desse modo, possui um pregnância subjetiva a envolver interpessoalidades. (Ferrarotti, 2010). Este viés rege esta investigação/formação e aconteceu de modo a proporcionar condições reais para as apreensões e compreensões dos sentidos, dos acontecimentos e significados, a partir das observações e das narrativas de pedagogos/partícipes da pesquisa.

Eu compreendi que ao narrar/escrever a memória é ativada; neste entendimento conceituo-a como a capacidade que temos de adquirir, armazenar e evocar informações, caracterizando-se como a faculdade responsável por reter lembranças e recordações, sendo um recurso cognitivo dos mais importantes nos processos psicológicos. Assim, lembrar envolve diretamente a memória, que não é um lugar, não é um compartimento e não existe materialmente. A narrativa da vida, a esta, de algum modo, vinculada

demonstra que os acontecimentos, vividos e socializados, marcam a existência do sujeito, bem como de seu grupo social. Além disso “[...] introduz, na pura sucessão temporal, uma organização - uma sintaxe - bem particular [...]”. (Delory-Momberger, 2012, p. 39). Em sua ocorrência transparecem as marcas da história do sujeito, suas características, suas perspectivas, seus dilemas, seus anseios e seus desafios. Neste sentido, tais dimensões a tornam essencialmente histórica, revelando-se um lugar, uma cultura, um modo de vida em sua unicidade, em suas especificidades, mas de caráter universal, que apresenta uma história individual, porém que se entrelaça ao coletivo. (Piatti; Urt, 2014).

Em tais sentidos, o quadro epistemo/metodológico, relacionado aos estudos (auto)biográficos, insere-se como um relevante movimento científico e cultural, em especial, a partir da década de 1980, coincidindo com o declínio do estruturalismo, do marxismo, do behaviorismo - correntes que, até ali, orientavam as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais. (Passeggi, 2011). Nesse início houve, no Brasil, muitas resistências na tradição acadêmica de pesquisa, no ensino superior, em classificar os estudos com base em biografias e autobiografias como movimentos científicos, existindo tendências em considerá-los como destituídos do rigor científico por serem impregnados de subjetividade. Entretanto, - a partir da empreitada que me lancei durante os estudos - pude perceber que mesmo em face às resistências, muitas foram as perseveranças acadêmicas, o que favoreceu a abertura para esta modalidade de pesquisa especialmente no decorrer dos anos 1990, devido, principalmente, ao Movimento Biográfico em Educação no Brasil. (Passeggi; Vicentini; Souza, 2011). Assim sendo, as discussões em torno da pesquisa (auto)biográfica ampliaram-se com a realização de Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) cuja trajetória foi inaugurada, em 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Com o advento desse acontecimento, a repercussão, tanto nacional, quanto internacional, foi uma mola propulsora para a expansão de horizontes e contribuições significativas para a consubstanciar, no campo educacional brasileiro, pesquisas deste cunho, principalmente, a partir da segunda edição do CIPA, realizada em 2006,

na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador. A partir disso, são inumeráveis as obras e os trabalhos de graduação e pós-graduação produzidos, a tonificarem pesquisas, de tal natureza, em nosso país.

A partir das citadas circunstâncias, o movimento biográfico vem se ampliando. A abordagem (auto)biográfica apresenta-se, desde então, como uma epistemologia de formação, que tem por proposição a explicitação dos processos de constituição de si, não se tratando de uma promoção de conhecimentos duradouros e definitivos, mas ampliadora das condições de ajudar na reflexividade crítica, diante dos saberes em constante evolução. Trata-se, portanto, de uma via propiciadora de um aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, talvez por isso, essa abordagem metodológica foi emergindo nesse trabalho como uma escolha que ora faço para ver o que eu ainda não havia visto. (Nóvoa; Finger, 2010).

A partir da publicação, em Portugal, de uma obra considerada basilar, organizada por Nóvoa e Finger em 1988,¹³ a pesquisa (auto)biográfica passou a ser compreendida como uma estratégia de investigação que, por meio das narrativas, propicia o entrelaçamento de múltiplas possibilidades em que o eu pessoal dialoga com o eu social, numa indissociabilidade entre a experiência e a sua (re)elaboração. No primeiro capítulo desta obra, Franco Ferrarotti (2010) – um pesquisador oriundo do sul da Itália, revela-se interessado pelos materiais biográficos, desde os anos 50 assinalando as escassezes das investigações realizadas sob a égide do positivismo. No artigo ele reivindica a autonomia do aludido método, ao ajuizar que as narrativas biográficas, como práticas humana, se compõem como contribuições suficientes para uma pesquisa fidedigna e rigorosa, sob o ponto de vista metodológico-formal.

A citada obra, reeditada no Brasil, foi abrindo caminhos acadêmicos para o método biográfico trazendo possibilidades de fortalecimento de pesquisas ao atribuir ao documento biográfico valores de vivificação e, ao mesmo tempo, recriação de vividos. Um material biográfico não traz, em si,

¹³ NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. [1988] 2010.

uma verdade preexistente, mas sim maneiras como os sujeitos significam suas experiências e ressignificam discursos históricos de si e de suas aprendizagens, refletindo a respeito das próprias formações. Todo esse arcabouço foi ajudando-me a ver que as narrativas são fontes valiosas na compreensão da singularidade dos participantes da pesquisa (auto)biográfica, já que o narrar, permeado por subjetividades, está presente em nosso dia a dia e, comumente permitem observar, em cada situação, a presença do outro, denotando que o social e a vida pessoal estão articulados ao espaço onde o sujeito vive a sua história. (Câmara; Passeggi, 2013). A partir das referidas premissas e características, as investigações no campo educacional brasileiro têm se fortalecido como práticas de formação as quais permitem, de acordo Josso (2007, p. 414) “[...] evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência.”

2.6 Investigando otobiograficamente

No decorrer da finalização da escrita do meu texto de qualificação, deparei-me com o trabalho de Monteiro (2007), em que ele apresenta o conceito metodológico chamado *otobiografia*, criado pelo filósofo francês Jaques Derrida (1984), o qual aguçou uma discussão filosófica, a partir da utilização de uma metáfora otofisiológica sobre o ouvido e sua condição labiríntica. Em contato com esses escritos, aqui no Brasil, os estudos otobiográficos¹⁴ como método de pesquisa em Educação teve como precursor Silas Monteiro¹⁵, o qual reinventou este conceito na busca de promover a construção de reflexões e análises relacionados aos sentidos de um escrito - o que me chamou a atenção. Para esses autores, só podemos separar um texto da vida de seu autor de forma artificial. Essa abordagem conceitual busca mostrar os sentidos das vivências

¹⁴ Oto= escuta / Bio= vida / gráficos= escritos.

¹⁵ Silas Borges Monteiro é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Suas pesquisas são feitas no encontro da filosofia, educação e psicanálise.

a partir da escuta que Nietzsche (1995) sugere ser realizada, e, também uma maneira de investigar escritos. Nesta direção, penso que seja importante apresentar uma descrição feita pelo professor Silas Monteiro:

O ouvido é formado de três partes: ouvido externo, médio e interno. Externo refere-se ao que vemos: a orelha, em forma de pavilhão, que capta as ondas sonoras e as transportam pelo meato acústico externo até a membrana do tímpano, ou seja, está em ação a recepção e o transporte acústico. O tímpano (um dos elementos do ouvido médio) transfere as ondas, pela cavidade timpânica, ao ouvido interno, onde encontrará o labirinto membranoso que possui receptores nervosos, ligados ao cérebro, para a interpretação das ondas sonoras. Essa otofisiologia é metafórica: Derrida brinca com os termos. Quando fala do ouvido de Nietzsche, recreia-se em lembrar do labirinto que, nesse caso, possui duas conotações: um órgão do ouvido e um termo caro ao poeta de Ariadne, oriundo da mitologia grega – o labirinto. Superfície complexa, de caminhos e velocidades múltiplos, que exige saberes e riscos, sem a garantia de um caminho definitivo. [...] A metáfora despertada pela escuta concilia-se com a de labirinto. [...] O elemento de composição ot(o), no dicionário Aurélio, tem, entre outros, o sentido de “labirinto membranoso” - parte da fisiologia do ouvido interno. Escutar, portanto, é percorrer o labirinto das significações das forças presentes na produção humana, nos escritos, na autobiografia. (Monteiro, 2007, p. 479-481).

Assim, utilizando-se da otobiografia, a partir de Derrida e inspirada em Monteiro, questiona-se a *dynamis*¹⁶ do texto, demonstrando-a como a força, a potência virtual e móbil que dão as vivências aos escritos. Nessa abordagem conceitual o pesquisador escuta as vivências dos participantes “[...] afinal são elas que nos mostram os valores e os saberes efetivados ao longo de um tempo de vida” (Monteiro, 2007, p. 471). Assim, trabalharemos com a audição das vivências, a ouvir a vida implicada na formação, visto que “[...] somos todos feitos nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo.” (Raic, 2020, p. 123).

Nesta direção, após a banca de qualificação, busquei aprofundar-me em leituras relacionadas à otobiografia, e fui apresentada, por minha orientadora, ao texto de Miranda (2021), a qual, em sua tese de doutorado, criou um dispositivo na/para sua pesquisa, chamado de *Otodiário*, qual foi pensado/utilizado como “[...] um dispositivo singular, inventado para os

¹⁶ *Dynamis* (em grego antigo, significa poder, força) tem o sentido de energia constante. É a raiz das palavras “dinâmica”, “dinamite” e “dínamo”.

registros dos processos formativos atualizados nos encontros de planejamento pedagógico e formação de professores [...]” (Miranda, 2021, p. 198). Em contato com esse texto, vi possibilidades de “[...] ouvir a vida escrita nos textos, ouvir as vivências que atravessam os modos de ser, percorrendo os labirintos das escolas e renúncias do que se é e do vir a ser”. (Miranda, 2021, p. 199).

A partir de meu encontro com o otodiário, resolvi abraçá-lo em minha pesquisa. Minha intenção com este dispositivo foi “[...] um convite às aberturas”. (Miranda, p. 197). Pois, normalmente, um diário remete a ideia do escondido, do engavetado, do solitário... O otodiário, em contrapartida, é a ideia de abrir, mostrar, compartilhar... Foi pensando para ser um dispositivo utilizado cotidianamente, dentro das possibilidades dos pedagogos participantes.

Para isso, agendei uma vídeochamada pelo *Google Meet*¹⁷, individualmente com cada um, a partir de suas respectivas disponibilidades. Nesta videoconferência, foi possível apresentar-me, conhecê-los virtualmente, papearmos e dialogarmos sobre os objetivos, metodologia e dispositivos da pesquisa. Além disso, neste dia eu apresentei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹⁸ e solicitei que escolhessem um nome fictício, para preservação de suas identidades. Neste primeiro contato, ficou estabelecido que no decorrer de quatro semanas subsequentes eu iria adicionar tópicos¹⁹ – os quais não era para serem respondidos, eram apenas sugestões e apontamentos para servirem como inspiração para o texto – em um documento do *Google Docs*²⁰, espaço escolhido para armazenar os otodiários, para que os participantes fossem escrevendo, construindo seus espaços de interação comigo. Este editor de texto online, foi pensando/utilizado para facilitar o acesso ao texto e o acompanhamento – feito por mim -, já que por questões de

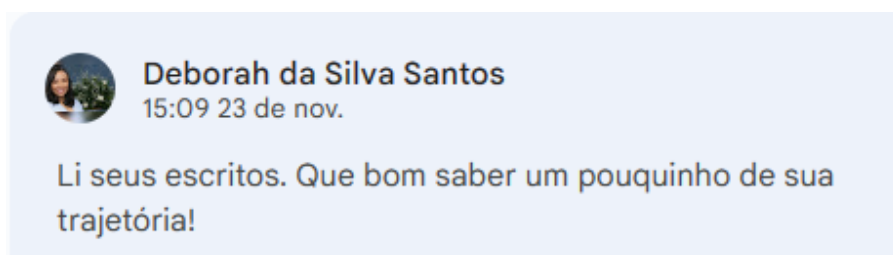
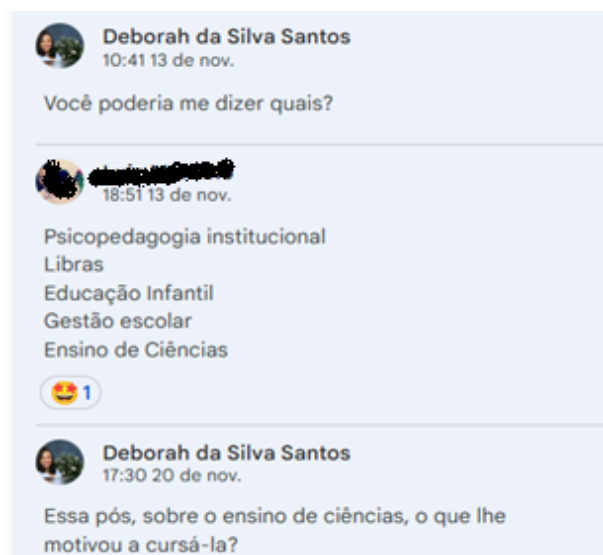
¹⁷ É um serviço de videoconferências e chamadas disponíveis para todos, em qualquer dispositivo.

¹⁸ Apêndice A

¹⁹ Veremos mais adiante – páginas 43 e 44.

²⁰ É um serviço que permite a criação e colaboração em documentos on-line, em tempo real e de qualquer dispositivo.

distanciamento geográfico, seria inviável encontrá-los pessoalmente. Com o uso desse recurso foi possível acompanhar diariamente a produção escrita e permitiu-me adicionar comentários, para lembrá-los que eu estava por ali, acompanhando de pertinho e possibilitou-me tirar dúvidas que foram surgindo no decorrer da leitura, como é possível visualizar nas imagens a seguir:



Como disse anteriormente, penso que a expressão *diário* remete a algo escrito todos os dias, paulatinamente, sendo um recurso, comumente, de uso pessoal em que a pessoa vai escrevendo/registando acontecimentos, marcas, situações ora felizes, ora tristes... E tudo quanto mais tiver vontade de anotar/registrar. Esse diário é guardado, às vezes escondido, trancado, indisponível para que outras pessoas tenham acesso. Em contrapartida, nesta dissertação, esta ideia de manter em sigilo, debaixo de sete chaves, escondido, inacessível... não foi minha intenção! Pelo contrário, o otodiário assume uma postura de dispositivo acessível, escrito diariamente e que possa ser lido por

muitas pessoas²¹, pois, como disse nas notas de introdução, chamarei a minha dissertação de otodiário, por acreditar no potencial²² dos textos escritos.

2.7 Dos dispositivos - Otodiário Digital

Investi neste conceito e neste dispositivo, por presumir seu potencial enriquecedor em minha pesquisa, pois ele ajudou-me a pensar na vinculação entre as vivências, experiências e a produção textual, dado que “[...] escutar a biografia - otobiografia - ainda pode captar melhor o que quer essa vida ouvida”. (Monteiro, 2007, p. 478).

Nesta direção, posso dizer que diário é um caderno, comumente de natureza íntima, onde se realizam anotações, narrativas manuscritas, geralmente diária de vivências, experiências pessoais. Além disso, um diário de uso pessoal pode conter segredos, pensamentos e sentimentos. No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, como disse outrora, por questões de distância geográfica não seria possível realizar um encontro presencial com os pedagogos participantes da pesquisa. Então, como alternativa, utilizamos os recursos digitais ao nosso favor. Por isso, denominamos o nosso dispositivo de *Otodiário Digital*, pensado, socializado e acordado, previamente, com os participantes.

Cada pedagogo, após nossa reunião individual, via *Google Meet*, recebeu um *link* e um convite para acessar seus respectivos otodiários. Nesta, combinamos que no período de quatro semanas, 06, 13, 20 e 27 de novembro de 2023, eu iria adicionar tópicos ao espaço do *google docs*, os quais tinham a intenção de inspirar durante a produção escrita do texto. Como por exemplo nas imagens, a seguir:

²¹ Importante ressaltar que, por questões éticas, mantemos o anonimato dos escritores dos otodiários.

²² Potência é um “Conceito nietzscheano, o qual denota uma proposição ontológica (devir) que ancora toda sua teoria, em que a vontade é tomada como insaciável e ininterrupta, uma força que estaria para além dos nossos sentidos. Essa vontade não está fora do mundo, ela se dá na relação, no movimento, na multiplicidade, no dizer sim ao devir.” (Miranda, 2021, p. 99. (nota 41).

Olá, @! Primeiramente, gostaria de, mais uma vez, agradecer-l@ por ter aceitado participar de minha/nossa pesquisa. É um prazer imenso ter você caminhando comigo nesta construção tão importante de minha vida pessoal/profissional!

Ah, para te lembrar, durante as próximas três semanas virei neste espaço para te pedir, por gentileza, que escreva sobre alguns temas que são do interesse/objetivos da pesquisa. Como combinamos anteriormente, ok? Estarei sempre acessando esse espaço para acompanhar os seus escritos, qualquer dúvida, deixe um comentário para mim. Obrigada e tenha uma excelente produção!

Bom, para iniciarmos nossa conversa, a construção do nosso cotidiano, gostaria que você me contasse sobre você... Sobre sua formação acadêmica até aqui, sua idade, como você se direcionou para educação, para a pedagogia, há quanto tempo você atua, o que te levou/motivou até o mestrado e tudo quanto você tiver vontade de me contar. Sinta-se à vontade! Esse espaço é nosso! Vamos usufruir dele da melhor maneira possível. Estarei por aqui, sempre acompanhando os seus escritos.

Figura 1 - Tópico da primeira semana

Olá, @! Hoje, dia 13 de novembro de 2023, damos início a segunda semana de produção do nosso cotidiano digital, como combinado. Durante esta semana, gostaria que você me contasse algumas coisas, dentre elas:

- Como você acredita estar se constituindo pedagog@?
- Quais os maiores desafios enfrentados na docência?
- Como é para você ensinar nos anos iniciais?
- No momento, quais disciplinas você tem lecionado? É em rede pública ou privada?
- Além disso, como você definiria sua formação inicial no curso de pedagogia e o que você se lembra desse período?

Sinta-se à vontade! Esses tópicos supracitados são, apenas, para te inspirar durante a produção escrita do texto. Se ocorrer, desconsidere pontos que você já me contou anteriormente.

Figura 2 - Tópico da segunda semana

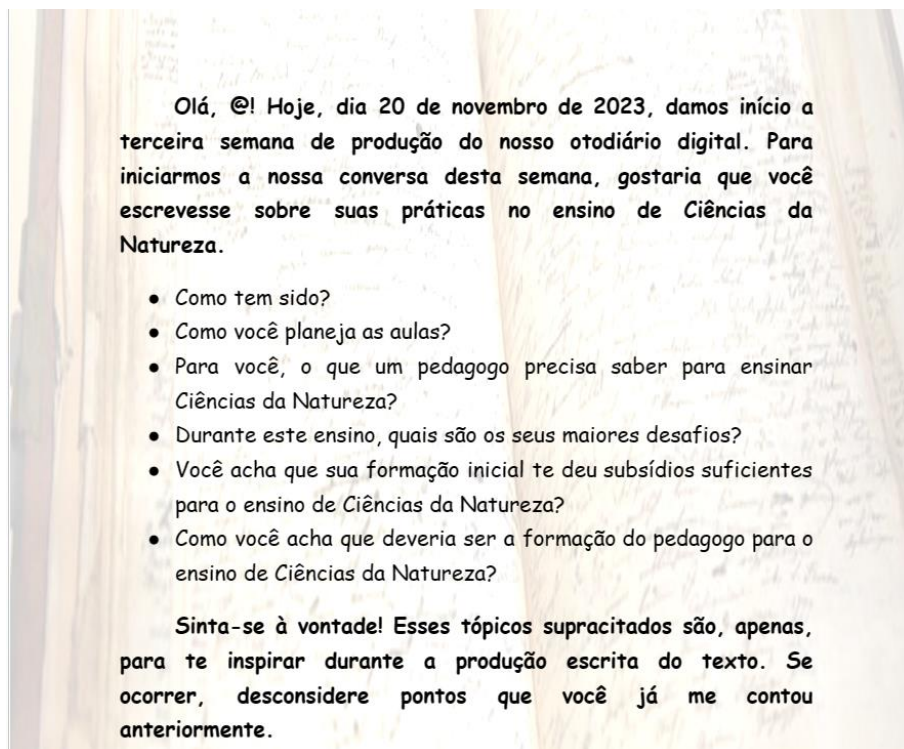


Figura 3 - Tópico da terceira semana

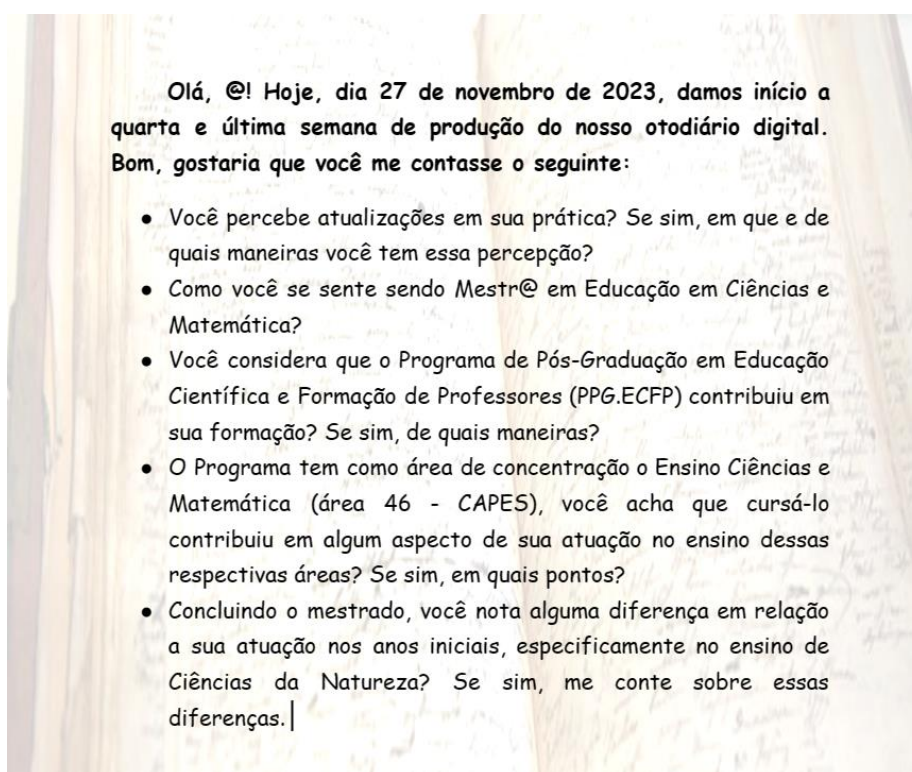


Figura 4 - Tópicos da quarta semana

Assim, fui fazendo no decorrer das quatro semanas. E foi com base nessas narrativas escritas que foram elaboradas as compreensões desta dissertação. Nesta jornada, mantive em mente que a formação humana de modo geral, e de professores, em particular, vistas sob a perspectiva de forças potentes que se atravessam, misturam-se e tensionam-se, influenciam, ao mesmo tempo, a pessoa e a profissão docente. Agenciada por uma multiplicidade de vetores, a formação docente perpassa pelas relações familiares, pelas políticas públicas de educação, pelas práticas curriculares e pedagógicas vivenciadas, desde que este adentrou ao ambiente escolar (contexto-pessoa); transcorre ao longo da vida de quem, em algum momento, direcionou-se para licenciatura como meio de desenvolvimento pessoal e profissional. São situações e circunstâncias, inicialmente assumidas por mim, na pretensão de investigar e compreender o desenvolvimento da prática de pedagogos.

2.8 Pedagogos egressos: histórias de *vida* formação

Com o desejo de compor esta tarefa investigativa/formativa, inicialmente, para formação deste grupo, realizei um levantamento nos arquivos disponíveis no banco de dissertações do referido Programa a fim de mapear os pedagogos egressos. O passo inicial foi listar todos os nomes disponíveis por turmas – de 2011 a 2020. Em seguida, busquei, através dos nomes, na Plataforma Lattes²³, identificar as formações dos respectivos egressos a partir das informações disponibilizadas nos resumos dos currículos. Posteriormente, por meio dos endereços eletrônicos encontrados nas dissertações, entrei em contato para realizar um levantamento da área de atuação atual de cada pedagogo identificado. A partir desse mapeamento²⁴, realizado nas dez turmas de egressos do Programa, consegui identificar cinquenta e seis pedagogos. Destes, consegui contactar trinta e um e, a partir

²³ A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações.

²⁴ Apêndice B

desse retorno, realizei o levantamento de suas respectivas áreas de atuação. Feito isso, depois de identificados os egressos que lecionam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, compus um grupo de seis pedagogos solícitos em participar da pesquisa: Black, Carlos, Helena, Helô, Tammy e Xavier, nomes escolhidos por eles para serem usados no decorrer da pesquisa/texto dissertativo.

Nessa aventura (auto)biográfica e otobiográfica, as narrativas escritas foram aliadas importantes na construção desta pesquisa, pois no processo de escrever sobre si, os partícipes não se constituíram dispostos como objetos silenciosos, intactos, mas sim como narradores. Desse modo, não, apenas, relacionado a verdades sobre si mesmos, às que lhes foram incutidas, de algum modo, de fora, mas em vinculação com informações sobre si próprios, como algo que atravessa uma identidade fixa, absolutista, como processos de composição de si. (Larrosa, 2002).

Tive a pretensão de que o uso de narrativas orais²⁵ e, principalmente, escritas, ao ocorrer em compartilhamento com a (auto)biografia, fizesse emergir histórias de vida das pessoas – suas experiências no campo da formação e nos contextos situacionais de onde se reconfiguram seus saberes, pois “[...] pedagogos são singularidades que se movimentam no campo da Pedagogia e esquetejam a identidade por meio de intensidade diferenciais.” (Raic, 2020, p. 116).

Assim, queridos leitores deste otodiário, nesse momento, gostaria de apresentar-lhes os pedagogos egressos solícitos em participar da pesquisa, os quais não tenho palavras para agradecer-los por todo empenho e dedicação na construção de seus otodiários digitais. [Gratidão!] Este meu texto, a seguir, foi construindo com base nas informações contidas em suas respectivas narrativas. Sem mais delongas... Vamos nessa!

Tammy, natural de Ilhéus, nasceu em 07 de janeiro de 1988, é filha mais

²⁵ Me refiro a narrativas orais, pois recebi áudios durante conversas, via *WhatsApp*, dos pedagogos participantes da pesquisa. E, a partir desses, fiz transcrições, com consentimento, e recolhi algumas informações que também serão explicitadas.

velha de uma dona de casa e de um mestre de obras. Ela escreveu em seu otodiário, que sua vida escolar se iniciou aos quatro anos de idade, na Escolinha Pato Donald, onde permaneceu por dois anos. Em seguida, ela narra que foi transferida para a Escola Estadual Professora Horizontina Conceição, onde cursou a pré-escola até a quarta série. No ginásio, estudou na Escola Estadual Moysés Bohana, e por conta da escola não ser tão eficiente no Ensino Médio, foi transferida para a Centro Integrado de Educação Rômulo Galvão - CIERG atualmente, Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão. Nesta escola, ela contou-me que teve a oportunidade de participar de uma Organização Não Governamental - Instituto Ilheense de Biologia (ONG INIBIO) um projeto muito interessante sobre educação ambiental da professora Cristina Povóas com os alunos da instituição, onde eles tinham encontro semanais, bem como, apresentação de trabalhos em amostra culturais e de Ciências, cujo foco era a fauna e flora da região de Ilhéus. Por conta desse espaço, ela conta que foi selecionada para trabalhar no Centro de Pesquisa da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), onde teve como orientadora e coordenadora Marilene, a qual trabalhou com herbário e com a herpetologia (coletas de cobras, classificação, extração do veneno e com Educação ambiental) e esse estágio durou oito meses. Ao concluir o ensino médio, entrou no cursinho popular (Universidade para Todos) e começou a trabalhar numa loja de vestuário na rua onde residiu por um ano. E logo em seguida, participou de um curso do instituto Aliança, para ser técnica em cozinha, mas acabou não concluindo-o, pois foi chamada para trabalhar na META empresa de eletrificação, onde ficou por quatro meses (pois teve corte de funcionários devido uma situação financeira) e começou a trabalhar no Caixa da empresa Batuba Beach, a qual solicitou demissão por ter passado no vestibular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no curso de Pedagogia. Leitores, se vocês pensam que ela queria Pedagogia... estão enganados! Nunca foi sua opção de curso, pois sempre teve o sonho de ser administradora de empresa, ou bióloga devido a influência do INIBIO, ou geógrafa por amar viajar. Mas, a Pedagogia cercava-a por todos os lados, e no período que não estudou teve que optar pela Pedagogia e por incrível que

pareça... [palavras dela] passou no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz! No início do curso, ela confessou em seus escritos que seus pais ficaram preocupados, pois existia um jargão que, de alguma maneira assolou-os, “[...] a universidade é pública, mas não é de graça)”, e com isso, Tammy acreditou que talvez não conseguiria concluir. Então, [ainda bem!] ela conheceu a professora Dra. Maria Elizabete Couto Rodrigues, que estava recrutando alunos pesquisadores. Tammy, rapidamente, prontificou-se para realização de um projeto de iniciação científica, durante dois anos, com a abordagem de tecnologias educacionais. Nesse movimento, ela apresentou seus trabalhos em eventos e, de acordo com ela, isso foi muito bom para o desenvolvimento de seus estudos. E ela não parou! Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde estagiou na Escola Municipal Firmino Alves, no município de Itabuna, observando a questão da docência em sala, nesse projeto Tammy elaborou junto com duas colegas e amigas, o artigo sobre a importância do estágio como laboratório, o qual possibilitou uma viagem, pela primeira vez, de avião. Nessa oportunidade, conheceu Salvador e apresentou seu trabalho no Instituto Anísio Teixeira (IAT). Ainda na UESC, participou do projeto de extensão Todos pela Educação (TOPA) o qual lhe permitiu conhecer várias cidades, bem como, as distintas realidades da educação. Tammy teve disposição de estagiar, de modo não obrigatório, em seu município - Ilhéus, aonde ia em dez escolas para poder ministrar aulas em dias de planejamento, em suas palavras “[...] era uma loucura!” Porém, em sua concepção, tudo isso fez a diferença em sua caminhada e, por mais difícil e complicada que fosse a profissão, não desistiu da educação.

Agora irei apresentar-lhes Helô, a qual reside com sua mãe, dona do lar, e seu pai, marceneiro. Ela inicia seus escritos dizendo “[...] consigo abrir as páginas de recordação de minha vida, lembrando de minha angústia durante o ensino médio para escolher uma profissão, e pleitear a necessidade de cursar faculdade para alguma área que eu pudesse ter sintonia”. Nesta caminhada, Helô iniciou tentando alguns vestibulares para as áreas de saúde, porém não

sentia alegria, até mesmo depois de fazer as provas, sentia um alívio ao ver o resultado de reprovada, ela se questionava o tempo todo se realmente estava no caminho de encontro com ela mesma e com a profissão. Helô contou-me, em seus escritos, que certo dia conversou com um amigo que cursava Letras na UESB. Então, ele disse: “Você tem perfil de professora”, e ela respondeu: “não tenho!” Mas ficou com a informação latente seus pensamentos. E a partir dessa conversa, começou a refletir acerca da possibilidade. Logo, resolveu fazer o vestibular para Pedagogia na UESB, e justamente no ano de 2009, fez e passou! Resultado, quando ingressou no curso, ficou encantada com as teorias/experiências que passou a construir ao lado dos colegas e professores. A partir dessa experiência começou a lembrar dos professores do ensino médio que passaram em sua vida e o modo como alguns deixaram marcas negativas, mas em sua grande maioria, recordou-se daqueles que deixaram contribuições que estavam adormecidas e que a partir do curso de Pedagogia, e com as vivências durante a educação infantil, ensino fundamental e médio, passou a entender que a vida de professor, se constrói bem antes de adentrar em uma universidade. Para ela, ser professor é mergulhar-se em si próprio, se perceber, perceber o outro. Assim, ela já me enxergava PROFESSORA! Ela conta que refletiu inúmeras vezes as experiências ao longo de sua vida estudantil, e as teorias ora estudadas na universidade, e com isso percebeu que já trilhava o despertar-se para a docência. Helô conseguiu viver bastante a universidade, participou de projetos, congressos, seminários, PIBID, grupos de estudos etc. Conviveu também com professores doutores e pós doutores, esses também, deixaram contribuições positivas para que ela pudesse ampliar seu desejo de seguir à docência, isso porque, ela admirava-os pelo vasto conhecimento e experiências que tinham. Logo, assim que terminou o curso em 2013, traçou como meta passar em um concurso público efetivo para lecionar na educação infantil ou no ensino fundamental. Porém, na época, não conseguiu um cargo efetivo, mas conseguiu adentrar e vivenciar o chão da escola por meio de contratos. Esses períodos foram valiosos para sua formação pessoal e profissional. Nesse interstício de tempo foi convidada para ser gestora de uma

escola rural, grandes foram os desafios, isso porque, acabou mergulhando em um universo em que na época não tinha experiência na área administrativa, ainda assim, foi de grande ajuda permitir-se conhecer, e experimentar aquela nova experiência. Um ano, após, fez um concurso público para a cidade de Ipiaú-BA, no ano de 2015, nesse momento ela já estava lecionando em uma creche, e a partir daí, construiu outras experiências, dessa vez, precisou novamente refletir suas ações, na verdade um mergulhar-se em si, para aprender a partir daquela mais nova experiência. Helô narrou: “[...] quão grandiosa ela foi!”, com aquela oportunidade, ela sentiu que cresceu muito enquanto profissional, passou a enxergar parte das teorias ora estudadas na universidade, essas que por sinal ajudaram-na a contextualizar o ambiente, a vivência com as crianças, isso tudo, buscando ser instrutora, amiga, professora, educadora em prol de possibilitar aquelas crianças a construção de sua cidadania plena. Nessa trajetória, acabou pedindo demissão do cargo, isso porque já havia sido convocada por meio de concurso público para trabalhar em Jequié-BA, mas dessa vez o trabalho era na área de assistência de estudantes junto ao núcleo pedagógico numa escola de ensino médio. Então, ficava inviável conciliar o trabalho na cidade de Ipiaú, com aquela nova experiência e, também com a necessidade de ingresso no mestrado. E assim, nesse tempo, também terminou uma pós na área de psicopedagogia clínica e institucional, formação essa *lato sensu*, que conciliou junto ao grupo de pesquisa que participava na UESB de Jequié. Após concluir essa pós-graduação, fez a inscrição para a formação *stricto sensu*. Logo, passou para o mestrado na área educacional, no PPG.ECFP. Assim que terminou o mestrado, buscou conciliar a docência com o, na época, atual emprego. Fez o concurso Reda do município de Jequié e passou! Desde março de 2023 retornou à sala de aula e atualmente está lecionando no 1º ano, no ciclo de alfabetização, e de acordo com ela, tem construído a profissão com muito amor, dedicação e com o sentimento de gratidão a Jeová Deus, por saber que faz o que gosta. Ela encerrou essa narrativa dizendo que: “[...] “Ninguém passa por acaso na vida de ninguém, sempre deixamos parte de nós, e também levamos as experiências delas”, dessa

maneira, ela ressaltou que cresce na profissão refletindo sua própria prática, ao tempo que aprende ainda mais com as vivências trocadas dia a dia tanto dentro como fora da escola.

A partir desse momento apresentarei Xavier, nascido no ano de 1973, é professor nos anos iniciais há 19 anos. Em seu otodiário, narrou-me que sua trajetória educacional não foi fácil. A princípio, ele precisou afastar-se dos estudos ainda no início do Ensino Fundamental para trabalhar e ajudar a sua família nas despesas de casa. As áreas de trabalho foram as mais diversas. Começou engraxando sapatos, até que um amigo o convidou para trabalhar em uma oficina de pintura automotiva. E assim ele foi. Tornou-se profissional nesse novo ofício por volta dos quatorze anos de idade, ficando nele por mais de seis anos. Percebendo que os solventes e outros produtos químicos usados nas tintas e vernizes afetariam sua saúde, deixou essa profissão e ingressou na mecânica automotiva, onde tornou-se profissional depois de um ano de experiência. Na ocasião, observando que todos os funcionários da empresa onde trabalhava tinham cursado o Ensino Fundamental e estavam concluindo o Ensino Médio, levando em consideração de que ele era mais velho que eles, resolveu retornar aos estudos, aproximadamente dez anos depois que precisou afastar-se. De volta à escola, concluiu a quarta série do Ensino Fundamental aos vinte e dois anos de idade. Em seguida, cursou o supletivo para concluir o ensino fundamental II, em dois anos, fazendo o equivalente à duas séries por ano. Posteriormente, ingressou no ensino médio regular em uma escola pública de médio porte. Assim que estava terminando essa etapa, pensou em fazer graduação em Filosofia. Só que na cidade onde morava e mora, Vitória da Conquista, mesmo contando com uma universidade pública, esta não oferecia o curso desejado. Pensou em fazer na UESC, mas naquele momento não contava com condição financeira suficiente para deslocar de sua cidade natal para frequentar aulas em outro município, com distância aproximada de 300 km. Na ausência de alternativas, analisou os cursos oferecidos pela UESB, situada no município em que morava e residia, e constatou que Pedagogia se aproximava minimamente de Filosofia, contando com duas disciplinas de

Filosofia da Educação. Assim, ele fez a inscrição no processo de vestibular no ano de 1999, para ingresso no ano de 2000. Não tinha muitas esperanças, por ter ficado muito tempo fora da escola e ainda ter feito uma parte na modalidade de supletivo. Mesmo assim, foi aprovado e ingressou naquela universidade. Foi justamente cursando Pedagogia no interior de uma universidade pública estadual que começou a ter contato com outras discussões relacionadas com a História, a Política, a Sociologia, a Filosofia, entre outras áreas do conhecimento. Nesse contexto, ainda no final do ano de 2000, percebeu-se fazendo um curso de licenciatura e que a área de atuação seria à docência. No entanto, percebeu a necessidade e buscou participar dos eventos ocorridos no interior da universidade, priorizando aqueles voltados para a formação de professores e políticas públicas. No ano de 2002 começou a participar de Grupo de Pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia (FAPESB), momento em que priorizou aprofundar-se em leituras e discussões acerca das políticas públicas educacionais, uma vez que o orientador pesquisava e ainda pesquisa nessa área. Foi justamente nesse momento, trabalhando junto com o orientador e outros pesquisadores, que aprendeu que precisava ter responsabilidade e rigor nos estudos e no trato com questões públicas. Nesse momento, em suas narrativas, ele disse “[...] precisamos, também, compreender como é que se estrutura o Estado e qual deveria/deve ser sua responsabilidade para com a sociedade, principalmente com as parcelas menos favorecidas social e economicamente”. As discussões e estudos continuaram... Nesta direção, ele também participou de outros grupos de estudos e pesquisas no interior da UESB, principalmente ligados ao Museu Pedagógico, ambiente organizado e estruturado para manter o diálogo entre as várias áreas do conhecimento sem perder a dimensão de que cada uma delas deve ocupar lugar privilegiado nas discussões acadêmicas ou não sem sobrepor às demais. Logo que concluiu a graduação em 2004 foi aprovado em um concurso público e começou a lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Vitória da Conquista-BA, no ano de 2005. Nesse mesmo ano, começou a fazer

Especialização em Linguagem, Pesquisa e Ensino, mas não se adaptou, uma vez que os estudos eram voltados para a área de língua portuguesa. Saiu dessa Especialização e entrou em outra, no campo da Educação, Cultura e Memória. Essa Especialização se encontrava ligada à área de Educação e Memória, com abertura para as várias outras áreas do conhecimento, principalmente das Humanas. Foi nesse curso que ele teve a oportunidade de aprofundar os estudos nas Políticas Educacionais com ênfase para a Formação de Professores. Nesse período, ele menciona que o orientador foi fundamental para o seu desenvolvimento no trabalho acadêmico, pois ele não só ensinava a lógica acadêmica como também foi e é exemplo de pessoa humana. Em 2006, Xavier participou da seleção de Mestrado da Universidade de Campinas (UNICAMP), área de Educação, chegando à última etapa. Não tinha sido daquela vez. Mesmo com essa frustração, concluiu a Especialização e continuou participando de grupos de estudos e fazendo leituras. Em 2010, participou da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, sendo aprovado como suplente. Ele imaginava que não seria convocado, e realmente não foi. Em 2011, no primeiro semestre, entrou nesse Programa como aluno especial para cursar a disciplina Pesquisa e Formação de Professores de Ciências e Matemática e no segundo semestre cursou a disciplina Políticas Públicas e Formação de Professores. Com as discussões e estudos realizados nessas disciplinas resolveu participar mais uma vez da seleção desse Programa, no ano de 2011, com entrada para 2012. Foi aprovado e começou a cursar o Mestrado. Retomando com maior rigor as discussões acerca das políticas de formação de professores percebeu a necessidade de estudar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Nesse momento, observando que se tratava de uma temática muito ampla, juntamente com a orientadora, resolveram pesquisar um curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas Ligado ao PARFOR, levando em consideração que o Programa de Mestrado se vinculava com a área de Ciências. Nesse sentido, foi possível, para ele, conciliar os estudos que iniciou desde a especialização com a área desse Programa, dando continuidade aos estudos e

finalizando essa Pós-Graduação.

Agora, apresento-lhes Black, mulher negra, mãe, professora desde 1991 quando iniciou sua carreira no magistério como substituta na zona rural de Vitória da Conquista-BA. Atuou até o ano de 1994 como professora contratada quando passou no concurso. Em sua trajetória atuou em comunidades quilombolas, movimento social, Sindicato do Magistério Público de Vitória da Conquista-BA. Ela narrou que em 1999 ingressou no curso de Pedagogia na UESB, fez especialização em Memória na mesma universidade, no ano de 2006, e somente em 2012 ingressou no Programa de mestrado no campus de Jequié. Ela relata que na época não se tinha muitas opções, então resolveu fazer neste programa, mesmo sabendo que não atenderia suas expectativas de formação no sentido das linhas de pesquisa, pois sempre foi [e continua sendo] engajada em movimentos sociais, militante na Educação de Jovens e Adultos... E ela disse que não encontrou nesse programa um acolhimento de suas inquietações. Na verdade, gostaria de ter feito uma especialização mais ligada a área de atuação - Relações Étnico-raciais - tendo como foco a etnopesquisa, mas não deu, mesmo assim aproveitou a oportunidade para aprender coisas novas e conseguiu desenvolver uma pesquisa desafiadora ao lado do professor Júlio Razera, orientador que ressalta ter confiado nela. Black ressalta que foi um momento de aprendizados interessantes, mas ainda não era um lugar que ela se sentia pertencente. Para ela o curso de mestrado não é lugar de grandes realizações, mas que no mínimo deve ser algo que se aproxime de sua concepção de mundo e de sua trajetória.

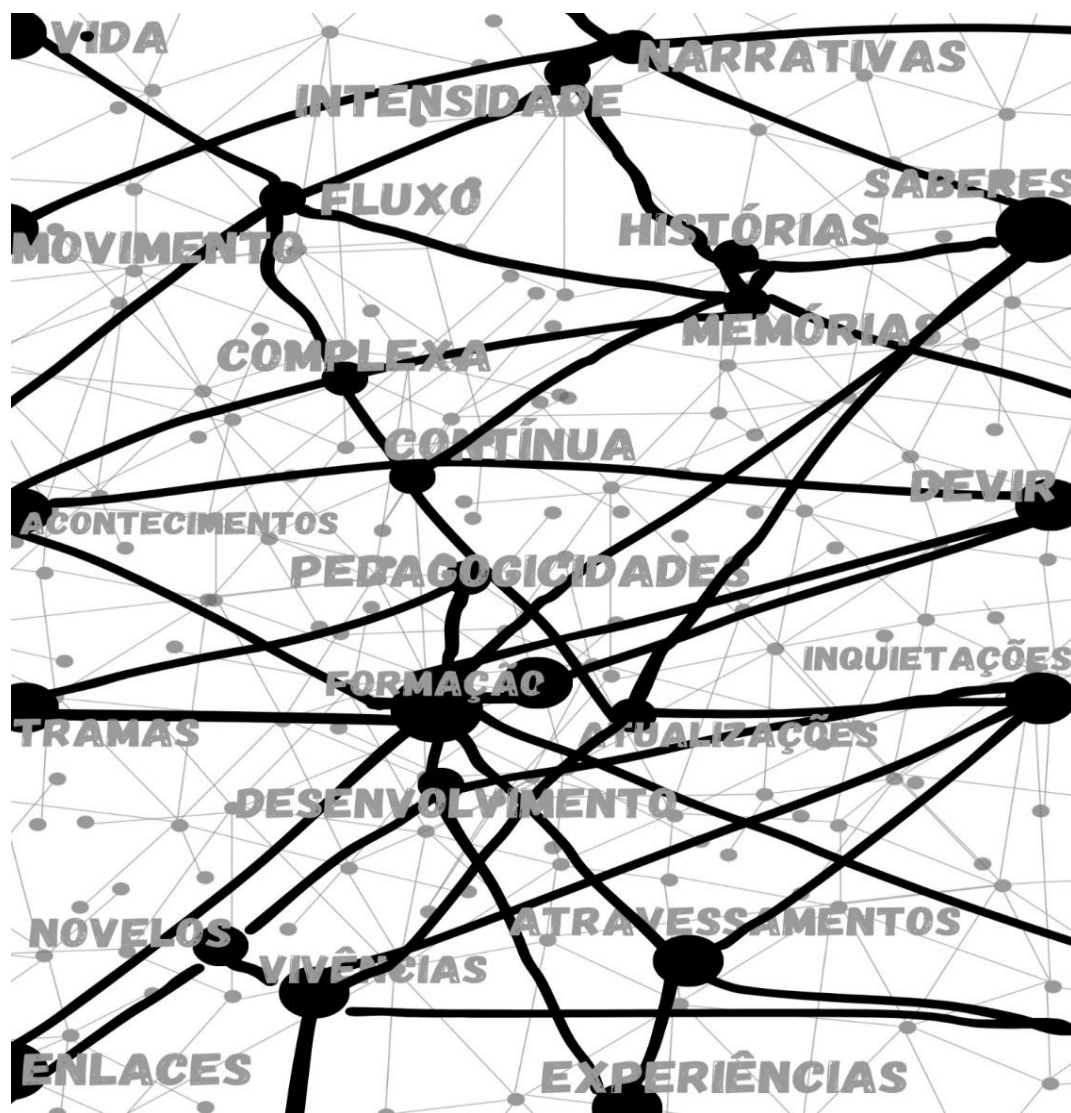
O penúltimo pedagogo que lhe apresentarei é Carlos, 44 anos, pai de uma menina de 11 anos, nascido no município de Itamari - Ba. Sua família era composta por dez pessoas - pai, mãe (*In memoriam*) e sete irmãos. Em seu cotidiano, narrou-me que sua primeira experiência como professor aconteceu aos 18 anos, ao substituir a licença maternidade de sua cunhada em uma escola localizada na zona rural. Na época cursava a antiga 8ª série. No ano seguinte, em 1998, iniciou o curso de Magistério, finalizando em 2000, ano que também foi aprovado no curso público municipal de Itamari para professor da

Educação Básica, atuando há mais de 20 anos. Ele contou-me que em 2005 retomou os estudos, naquele momento, no curso de Pedagogia em uma instituição privada. Na sequência fez alguns cursos de especialização, dentre eles: Psicopedagogia Institucional, Libras, Educação Infantil, Gestão Escolar, Ensino de Ciências. Até então não vislumbrava o mestrado, por não acreditar que seria capaz de ser aprovado em instituição pública. Por influência de uma colega, em 2017, participou de alguns processos seletivos na UESB, UNEB, UESC e UEFS. E foi aprovado na UESB, campus de Jequié no PPG.ECFP. No mestrado, Carlos foi orientado pelo Prof. Dr. Sergio Luiz Boss. Ele diz que juntos pesquisaram sobre a formação do professor de Ciências do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a Alfabetização Científica. A dissertação foi defendida em junho de 2020, de forma remota pela pandemia que estávamos vivendo. Ao final da pesquisa de mestrado que foi desenvolvida em Itamari em 2019, emergiu o questionamento: os professores são alfabetizados cientificamente? Essa inquietação foi a base para a elaboração do projeto de pesquisa para o doutorado em 2021 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel-PR. Desde então, Carlos foi pesquisando sobre a formação do professor de ciências do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em sua maioria graduados em Pedagogia. De 2021 a 2023 ele ficou de licença para cursar o doutorado em Cascavel. Em 20 de julho de 2023, defendeu sua tese. Ele narrou que teve sua licença suspensa por perseguição política e voltou para a função de professor do Ensino Fundamental.

Por fim, mas não menos importante, apresento-lhes Helena, nascida em 2 de fevereiro de 1988, na cidade de Jequié-BA. É de uma família composta por cinco membros, seus pais e três filhos. Ela é a filha caçula. Sua mãe é professora aposentada e ela ressalta que nunca pensou que seguiria os mesmos passos. No primeiro vestibular optou por Ciências Biológicas com desejo de ser pesquisadora, especialmente dos animais marinhos. Mas até hoje ela diz não entender essa opção, mas justifica que talvez por amar muito o mar, nessa tentativa ela conta que (in)felizmente não passou. Então, no ano seguinte, optou pelo curso de Pedagogia. Helena confessa que escolheu esse curso por

conta da concorrência que era mais baixa e a cobrança de ter que passar num curso superior era grande, porque seus pais investiram em sua educação, de maneira diferente dos seus irmãos. Bom... sua trajetória acadêmica começou em 2007, quando entrou no curso de Licenciatura em Pedagogia, na UESB, campus de Jequié. Concluiu em 2012 e logo depois iniciou a Especialização em Gestão Educacional pela mesma universidade. Em 2013, começou a lecionar no ensino fundamental numa escola particular. Inicialmente, no ciclo da alfabetização. Ela narrou que foi um período desafiador e ao longo dos anos percebeu que precisava seguir com sua formação. Então, procurou informações sobre os programas de mestrado da UESB e optou por fazer uma disciplina como aluna especial, onde ela diz ter aprendido muito e assim teve certeza de que deveria fazer o processo seletivo. Fez seu projeto, a inscrição, a prova, a entrevista e... passou! As aulas, a interação com os outros alunos e professores, a orientação para a escrita da dissertação, o desenvolvimento da pesquisa que fez com professores da rede pública contribuíram muito para ressignificar sua prática em sala de aula e como pessoa. Atualmente, ela está como docente de Ciências e Matemática do 4º ano e Filosofia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ela finaliza seus escritos sobre si dizendo que é “[...] mãe de três crianças que me ensinam a viver de maneira mais leve”.

SEÇÃO III



Vi-ver

O verbo ver no pretérito perfeito
 Dá conta do que já foi visto, foi feito.
 Não aceita interferências
 Pertence ao passado
 Apenas reminiscências
 E por não mais nos servirem
 Ou por questão de princípio
 Deixemo-lo no passado do participio
 Já que o verbo no infinitivo
 Propõe diversidade
 Infinitas possibilidades...
 Oswaldo Braga (2020, p. 186).

3 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO E AS MINHAS ESCOLHAS

3.1 Formação e profissão docente

No meu cenário de pesquisa assumi como indispensável uma seção para discutir a formação e a profissão docentes. Assim, fiz leituras e fui construindo/costurando este texto. A palavra formação deriva-se do latim *formatio* que significa constituir, criar e educar. A formação é um espaço de participação, criação e reflexão – é um processo de assumir novas competências e habilidades em sentidos de mudanças lentas e não-lineares. Também, é um campo multidimensional, ativo e dinâmico, além disso, está em constante movimento de constituição, criação, (re)elaboração e (des)fazimento. Como nos diz Helô sobre sua formação no de constituir-se pedagoga:

Acredito que essa construção acontece a priori no desejo de ser, do tornar-se (momento que é processual, melhor dizendo ao longo da vida). Na verdade, é também, um descobrir-se, mergulhar em si própria. É O QUERER sonhar/viver e realizar os caminhos que se busca escrever em sua história de vida pessoal e profissional, mas também é o se apropriar-se do desejo, do amor, da partilha e doação com si e mais com outros (Helô, otodiário digital).

Concordo com Helô, e para além disso, mais especificamente, entendo a formação docente como processo de preparar e propiciar, aos estudantes, uma profissionalização, além de socializar conhecimentos capazes de construir perspectivas que direcionem à educação e à aprendizagem em função do crescimento e desenvolvimento profissional docente. Pensando nisto, também pedi a Carlos que me contasse como ele acreditava estar se constituindo professor, e ele me disse “[...] é um processo longo e permanente. Está me tornando um pedagogo é o resultado da carreira iniciada mesmo antes do Magistério. O curso de graduação em Pedagogia veio a ampliar minhas percepções e melhor as práticas pedagógicas” (Carlos, otodiário digital). Isto quer dizer que a formação, especificamente relacionada à profissão docente, deverá estar para além dos momentos específicos de aperfeiçoamentos, abrangendo todas as questões relativas ao trabalho e ao protagonismo, pensando a profissão como elemento inseparável do trabalho docente e de si mesmo. E, assim, levando-se em consideração todos os aspectos e fatores que afetam e influenciam a vida

pessoal e profissional de quem se encontra envolvido na particularidade da docência. (Ferreira, 2010; Imbérnon, 2001; Mello, 2000; Passeggi, 2011).

Ao pesquisar e adensar leituras, vi que ao longo da história sobre a formação de professores no Brasil, não era exigida uma formação específica, pois esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. A formação em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, correspondendo ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, mudando este cenário a partir de meados do século XX, quando a formação desses docentes em nível superior, iniciou-se a partir da Lei n. 9.394, juntamente com a preocupação em relação a formação de professores em cursos regulares e específicos.

Em tais direções, ao fazer uma retrospectiva histórica da educação brasileira pude observar que, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, iniciou-se a regulamentação do ensino público e em 1950 ocorreu a ampliação da possibilidade de acesso para o ensino superior. Já no ano de 1970, com a promulgação da lei n. 5.692 de 1971²⁶, foi organizado o primeiro e segundo grau e a profissionalização tornou-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre a formação clássica e científica e outra profissional. A obrigatoriedade só foi suspensa em 1980, sendo que, somente em 1996, o Ensino médio passou a ser etapa final da educação básica.

Em meus estudos, neste sentido, pude notar que a partir do sancionamento da LDBEN 9.394/96 a formação de professores para atuar nos anos iniciais da escolarização passou a ser recomendada em nível superior. Após a promulgação foram propostas mudanças tanto para as instituições formadoras, quanto para os cursos de formação de professores, sendo estabelecido um prazo de transição para a sua efetivação e implantação. Com esta lei foram fixadas normas orientadoras, como por exemplo as finalidades, os fundamentos relacionados à formação dos profissionais da educação, os

²⁶ BRASIL. Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências.

níveis, os locais destinados para formação, a carga horária da prática de ensino, a valorização do magistério e a experiência docente (Carvalho, 1998).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com essas alterações em virtude das novas diretrizes, estudos sinalizam que a mentalidade predominante nos cursos de Pedagogia é anacrônica e não atende às demandas sociais do país, prevalecendo a formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Com isso, Gatti (2010) destaca a necessidade de se pensar e adequar a formação a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, além de articulá-la a partir da função social própria à escolarização, consolidando valores e práticas coerentes com a vida civil.

Nesta perspectiva, no século XXI, as universidades ganharam novos papéis ao formar profissionais, pois nelas concentraram-se e reforçaram as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, falando sobre essa tríade, Xavier escreveu-me:

Na esfera do ensino, me dediquei nos assuntos, conteúdos, discussões em sala de aula. Sempre buscando os referenciais teóricos norteadores da área da Pedagogia. Na pesquisa, participei de grupos de estudos e pesquisas acadêmicas voltados para a área da educação. Em específico, políticas públicas para educação, sociologia política e educação, filosofia e educação e um pouco de psicologia da educação. Já na extensão, o processo se deu por meio da participação de congressos, seminários, simpósios entre outros. Eventos esses que aproveitava para apresentar trabalhos de estudos e publicar resumos e artigos científicos (Xavier, otodiário digital).

Podemos perceber o quão importante é essa tríade. Para Xavier, ela possibilitou-o entender melhor o sistema educacional em nosso país e sua relação com o modelo político ideológico adotado. Além disso, ajudou-o a começar compreender os processos educativos/formativos das crianças, jovens e adultos na área de atuação da pedagogia.

Ao adentrar o universo da docência, portanto, espera-se que o egresso seja capaz de enfrentar os dilemas e os problemas da sociedade relacionados às suas respectivas áreas de atuação. Desse modo, “se e quando” oferece um

retorno para a sociedade, a universidade é a instituição que gera o maior impacto social. Nessa direção, um destaque importante que devo fazer é: nós, pedagogos, somos frutos de negociações históricas, e vamos forjando-nos e “ajustando-nos” as condições... Lutando e enfrentando. Exemplo disso é Black, que narrou-me uma série de dificuldades em sua graduação, pois ela foi aluna da segunda turma do curso de Pedagogia da UESB. Ela diz ter vivenciado a construção do curso e que os problemas iam da falta de acervo na biblioteca até a falta de professores, mas ela não se manteve inerte... Black engajou-se “[...] no movimento estudantil para lutar coletivamente por melhorias para o curso” (Black, *otodiário digital*). Ela foi coordenadora do C.A e conselheira universitária representante dos estudantes. Além disso, ela enfatiza que sua turma contou com a atuação de excelentes professores que motivavam a continuar, a prosseguir. Para ela “[...] o engajamento político também foi muito importante para a visibilidade das necessidades do curso. Momentos tensos, porém, de grandes aprendizados.” (Black, *otodiário digital*). E ela concluiu dizendo “[...] Faria tudo novamente...” (Black, *otodiário digital*).

Diante disso, posso afirmar o quão importante são as lutas e o engajamento no âmbito acadêmico, pois são pilares importantes para a formação de cidadãos autônomos, educados politicamente e comprometidos com a aplicabilidade do conhecimento em prol de melhorias. Desse modo, pensando na preservação e nas transformações sociais para o bem em comum, a universidade não pode se eximir da responsabilidade de formar conceitualmente, criticamente seus estudantes, futuros profissionais. Assim, não pode, simplesmente, agir como meras máquinas operadas de formas automáticas. Eu sei que em tais dimensões, constitui-se num desafio para a universidade ser um ambiente capaz de formar cidadãos autônomos e autorais, dispostos a mediar o conhecimento na sociedade, mas não podemos desistir, é necessário criar-se e manter um ambiente que projete maneiras de sociabilidade e aprendizados.

A partir da ideia supracitada, lembrei-me que Raic (2020, p. 123) apresenta em seus escritos que “[...] a formação é um processo de vida, acontece

nos instantes, nos modos de existir. Somos todos feitos nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo”. Neste sentido, digo que a formação docente é uma ação constante, tênue e complexa, pois não existem fórmulas prontas para que a pessoa se forme professor e, sim inúmeras possibilidades, sabendo-se que os chamados cursos de formação nem sempre oferecem subsídios para que as pessoas atinem, por eles mesmos, e ajam, diante dos acontecimentos, na experimentação da vida docente, como me disse Carlos:

[...] nós professores da Educação Básica somos desafiados diariamente a exercer o trabalho docente sem que os gestores municipais se preocupem com a nossa formação e a atuação em sala de aula. Onde desenvolvemos nosso trabalho com as sete disciplinas mesmo não tendo afinidade ou domínio para tal. Essa realidade aqui em Itamari, não se distancia de outros municípios onde o professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, tem o compromisso de lecionar todas as disciplinas, sendo denominado de professor polivalente (Carlos, otodiário digital).

E é isso mesmo... Um desafio! São múltiplos os fatores constituintes do desenvolvimento humano na profissão, já que o conhecimento é construído na permanente interação indivíduo-meio. E a busca, os estudos, as atualizações são importantes para práticas pedagógicas.

Ademais, parto do pressuposto de que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal. A pessoa encontra-se em processo formativo por toda vida, então aquilo que se vem sendo é um caso singular, um estado atual, diante de possibilidades de ser uma outra coisa, pois a realidade é, apenas, um caso particular possível. Pode-se dizer, assim, que as pessoas são construções históricas, permanentes, que se iniciam, desde o nascimento e perpassam por uma série de acontecimentos, durante todas as fases de desenvolvimento. Com isso produzem uma infinidade de particularidades que os caracterizam como diferentes e, não desiguais, pois em diversos contextos culturais, políticos, éticos e estéticos as diferenças os acompanham.

Assim, entendemos que em quaisquer situações, à docência, ao ser constituída como atividade complexa incita saberes diversos e específicos, dentre estes, conhecimentos humanos, pedagógicos, técnicos educacionais e científicos. Nóvoa (2002), ao afirmar tais conceitos e circunstâncias, evidencia

que a formação deve ser fundamentada em referências que propiciem a investigação dos espaços e dos momentos formadores de si, no decorrer da vida envolvendo movimentos que enlacen a (re)atualização de percursos e as marcas emergidas de experiências, no intuito de se acionarem acontecimentos novos, dando outros sentidos à docência.

Surge, desse modo, a necessidade de se investir na pessoa e nos saberes evocados da experiência, o que envolve a construção de um processo formativo diferenciado, encarando o humano como ser inacabado, em constante processo evolutivo compreendendo as trajetórias pessoais, além das profissionais, as quais, marcadas por vivências e arcabouços teóricos constituem-se, também no exercício continuado da docência em espaços institucionais, como contou-me Helena:

Ao me formar, comecei logo a lecionar no 1º ano do ensino fundamental, mas não me sentia preparada para encarar uma sala de aula, quanto mais para alfabetizar e esse foi o meu grande desafio! Percebi que a formação inicial oferece alicerce necessário, mas não o suficiente para nos tornarmos professores, pois essa construção do “ser professor” é um processo contínuo e vamos construindo a partir das nossas experiências acadêmicas, profissionais e sociais. Atualmente, leciono Ciências e Matemática nos anos iniciais em rede particular. E essa experiência tem sido muito significativa, pois os desafios diários da docência me fazem buscar os melhores caminhos, pesquisar de maneira específica as possibilidades para produzir conhecimento em sala de aula (Helena, otodiário digital).

Desse modo, os processos de desenvolvimento da docência, - aqui denominada *pedagogicidade* (Raic, 2020) perpassa pelas dimensões pessoal e profissional e, estas, naturalmente estão imbricadas, pois a vida do professor e sua profissão docente são constituídas concomitantemente. Nesta perspectiva, pensar a formação profissional do professor, implica pensar os processos de formação de si, pois a profissionalidade deste é produzida em conjunto com a produção de sua subjetividade. (Nóvoa, 1992).

3.2 Formação de pedagogos

Neste momento, não é minha intenção fazer um tratado da história da pedagogia, mas apenas afirmar os desafios que insistem em se manter e destacar alguns pontos que presumo serem importantes para contextualização do texto.

Em 1549, chegaram ao Brasil os jesuítas, religiosos empenhados em evangelizar e doutrinar, de acordo com os valores portugueses, os povos indígenas que aqui moravam. Primeiro, foram inserindo-se nas aldeias. Segundo, foram instalando os seminários para formação de sacerdotes e os colégios, ambos com base na *Ratio Studiorum*, uma companhia criada em 1599 e constituía-se num manual com funções/organizações/administrações para os dirigentes e professores. Em 1759, Marquês de Pombal, inspirado por doutrinas iluministas, expulsou os jesuítas do país e instituiu o modelo das aulas régias isoladas de primeiras letras e de letras e humanidades. Os colégios jesuítas e colégios católicos, foram precursores da formação identitária dos professores brasileiros. (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

No Brasil, de acordo com Saviani (2009), após a independência, em 1822, de forma explícita, cogitando à organização da instrução popular, é que emergiram questões sobre o preparo de professores. Neste sentido, o autor destaca seis períodos na história da formação de professores. O primeiro, ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), corresponde ao período da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, na qual os professores eram obrigados a instruírem-se no método do ensino mútuo, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. O segundo, estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), evidencia a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo anexa à Escola-Normal, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e destaque nos exercícios práticos de ensino. O terceiro, organização dos Institutos de Educação (1932-1939), demarca as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo em São Paulo, as quais cultivavam a educação como objeto do ensino e da pesquisa. O quarto, caracteriza-se a partir da organização e implantação dos cursos de

Pedagogia e de licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). O quinto, é quando ocorre a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério - HEM (1971-1996), exigências solicitadas a partir do golpe militar de 1964. A Lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primários e médio, alterando respectivamente para primeiro e segundo grau. Diante disso, desapareceram as Escolas Normais, e foram instituídas a HEM específica de 2º grau para o exercício de magistério de 1º grau. E o sexto, trata-se do advento dos Institutos Superiores de Educação, além das Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144).

No Brasil, como já dito, o governo federal promulgou o decreto-lei nº 1.190/39 para criar o curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a qual formava bacharéis, pessoas denominadas técnicas em educação. Nessa mesma instituição, na mesma época, foram instituídos os cursos de Sociologia e Psicologia, dentre outros, que posteriormente passaram a realizar pesquisas relacionados à educação, como por exemplo: à aprendizagem e à escola enquanto instituição social. Esses estudos originaram os ramos dessas áreas aplicadas à educação, o que em outros países recebia o nome de ciências da educação. Além disso, o curso de Pedagogia, passou a forma bacharéis e licenciados nos anos 60, com o Parecer CFE 251/62 estabelecendo novo currículo mínimo e uma nova duração para o curso. Ao mesmo tempo, foi publicado o Parecer CFE 292/62 que regulamentava as demais licenciaturas. Com esses pareceres publicados, o pedagogo passou a ser um professor para diferentes disciplinas dos cursos ginásial e normal, sendo o currículo composto por disciplinas das ciências da educação, didática e administração escolar. Já com a aprovação do Parecer CFE 262/69 foi extinta a distinção entre bacharelado e licenciatura e instauraram a ideia de habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional (Pimenta, 1996).

Em 1968, ocorreu uma reforma universitária, a partir da Lei nº 5.540/68,

a qual proporcionou uma mudança para o curso de Pedagogia, que deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo para integrar a Faculdade de Educação, instituída pela reforma. Ademais, nos anos 70 a instituição dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), impulsionaram a realização de pesquisas em educação. Nesse mesmo período, a constituição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) foram importantes para produção e difusão de pesquisas na área educacional, o que consolidou o desenvolvimento de atividades científicas. No final dos anos 70, com o amparo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e com o aval do Conselho Federal de Educação (CFE) emergiu o movimento de redefinição dos cursos de Pedagogia, pois questionava-se a identidade do curso de Pedagogia e do profissional pedagogo. Foi então que na década de 1980 esse movimento firmou-se com Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual produziu reflexões, propostas e encontros com educadores de diversos estados e universidades, colocando em pauta a especificidade da educação e seu caráter científico e suas vinculações com as ciências da educação. (Pimenta, 1996).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para atuar nos anos iniciais da escolarização passou a ser recomendada em nível superior, e em 2006 a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia sacramentou esse curso como o responsável pela formação dos professores. Falando no curso de Pedagogia, reporto-me que Helô narrou, em seu otodiário que consegue descrever sua

[...] formação inicial como válida e rica de bastante conhecimento teórico e prático. Consigo recordar com muito respeito e admiração as minhas aulas de introdução à psicologia e didáticas. Os profissionais que ministravam essas disciplinas tornaram-se modelos a serem seguidos de perto, isso porque eles de fato, nos possibilitaram oportunidades de constituir-se como profissionais críticos e reflexivos de nossas ações, sem perder de vistas que o chão da escola é carregado de desafios, que precisam ser dialogados de modo processual e que de fato foi bastante discutido nas aulas teóricas. (Helô, otodiário digital).

Retomando, o curso de Pedagogia, criado em 1939, já formava os professores para as Escolas Normais e HEM, também passou a formar diretamente professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o pedagogo passou a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais. (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Nesse viés, são muitas possibilidades e todas elas, como qualquer profissão, acarretam inúmeros desafios. Em seu otodiário, Helô destaca:

Inúmeros são os desafios no campo da docência. Penso que as mudanças são processuais. Contudo, muito ainda temos a percorrer para alcançar uma educação mais universalizada e significativa aos estudantes. É sabido que avançamos nos indicadores educacionais, porém, os desafios são culturais com expectativas pontuais, que buscamos alcançar, mas que seguem a longo prazo. Precisamos de políticas públicas mais efetivas que garantam aos professores formação de qualidade, melhores condições de trabalhos, momentos de planejamento dentro de sua carga horária. Escolas com professores, merendeiras, profissionais de apoio, gestores, e outros, capacitados e com formação nas áreas específicas. Infraestruturas inclusivas com vistas também à equidade. Projeto Político Pedagógico construído a partir das realidades vivenciadas, em prol de alcançar sucesso na aprendizagem dos alunos. Vivenciamos também as dificuldades e a ausência/ou pouca experiência dos profissionais para inserir as TIC's nas escolas, isso tudo, se dar, pela falta de querer de alguns professores que não almejam sair de suas zonas de conforto, mas em escala maior, pela ausência de oportunidades de adquirirem uma continuidade em suas formações, isso devido as cargas horárias excessivas e descaso de governantes que não priorizam a educação do país em suas agendas governamentais [...] é sabido que a educação não acontece somente dentro da escola, a escola é parte da sociedade, e a sociedade está imbricada nas escolas. Logo, é possível pensar que todos esses desafios irão refletir no processo de ensino e aprendizagem, mas também na vida das pessoas que se fazem presente nos espaços de formação humana. (Helô, otodiário digital).

Essa narrativa de Helô traz à tona as memórias marcadas pelo tempo passado e permeadas pelas impressões do presente, caracterizo-as como marcas de si, conjunturas singulares envolvendo aspectos pessoais formativos relacionados à profissão. Nesse sentido ela assume uma postura multifacetada no processo de produção de subjetividade demonstrando que a formação docente deve ser pensada com base em problematizações e reflexões críticas – evitando cair na discussão de modelos prontos de ser professor. (Pereira, 2010a). Ademais, com essa narrativa, penso que a experiência não é um acúmulo de saberes, mas entendo-a como algo vivido em processo e que vai

sendo tecida nas itinerâncias - em meio aos acertos e as errâncias -, não comportando regularidade, nem tampouco, linearidade. Assim como Sá (2010, p. 56), eu diria que “[...] temos uma experiência quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo”, sendo um processo de incontáveis transformações, produzida/construída paulatinamente, de maneira dinâmica, a partir daquilo que nos toca, nos atravessa, nos marca.

3.3 A docência como centralidade na formação do pedagogo

O Conselho Nacional de Educação, no dia 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade de licenciatura. Em seu artigo 2º define que “[...] as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência 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 nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” A partir deste artigo, e ao longo da leitura do documento, é possível observar a tendência da formação do pedagogo para a docência (Brasil, CNE, 2006).

Ao lermos as diretrizes, por vezes, nos deparamos com imprecisões conceituais. Libâneo (2006, p. 846) diz que “[...] a vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência.” Essas imprecisões podem acarretar entendimento genérico das atividades docentes, provocando uma não diferenciação dos campos, das áreas de atuação do pedagogo. Assim, a Pedagogia centra-se na docência, sugerindo uma identidade profissional, que embora não seja a nossa defesa, uma vez que esta centralidade não comporta os movimentos contínuos da pedagogicidade, não podemos desprezar tal centralidade quando nos dedicamos a estudar a formação e os campos de atuação do pedagogo.

Nessa direção, em defesa da educação pública, laica, gratuita em todos os níveis, da democracia, dos direitos arduamente conquistados, a ANFOPE, criada em 1980, reúne professores da Educação Básica e do Ensino Superior, pesquisadores e estudantes da Graduação e da Pós-graduação a associarem-se a ela, para lutarem em defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, do profissionalismo e da profissionalização. A associação participou de maneira ativa e propositiva da discussão referente as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a qual aderiu diversos princípios e concepções defendidas pela Anfope.

3.4 Experiência e Vivência

Nossa trajetória não é dada, mas sim construída... Paulatinamente. O mesmo acontece com a formação e com a experiência. Durante pesquisas/leituras encontrei-me com os escritos de Larrosa (2002, p. 21) para quem a “[...] experiência é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca”. Com isso, infiro a ideia de que não aprendemos somente com a cabeça, mas com o corpo, com as circunstâncias e com as experiências – com o que realmente nos tocou. Além disso, ele nos diz que “[...] o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana [...]”. (Larrosa, 2002, p. 26), por isso costumo dizer que somos muitos e ao mesmo tempo muitas coisas misturadas, constantemente resultando em atualizações. Além disso, parto da ideia de que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer.” (Larrosa, 2002, p. 28). Isso pode ser observado na narrativa de Carlos:

A minha prática pedagógica vem sendo atualizada todos os dias. Afinal, ser professor é acreditar que diariamente precisamos refletir nossas práticas em sala de aula. É nesse momento reflexivo que percebemos nossos desafios e potencialidades. A maior atualização da minha prática pedagógica está na

superação do ensino mecanizado e tradicional. Hoje tenho a satisfação de dizer que já não sou mais um professor tradicional (Carlos, otodíário digital).

Seus escritos remetem-me para instâncias de intensidade, abertura para o que der e vier, ao irrepetível, ao novo, ao singular, para atualizações, deslocamentos, inquietações. Além disso, nos direciona para refletir, rememorar, olhar, escutar, sentir, ouvir etc.

Nos ditos sentidos, destaco que uma dimensão basilar desta pesquisa é a experiência. Ouso dizer que é um saber adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida, são treinos, exercícios, práticas, tentativas, ensaios, estágios, provas.... (Rios, 2012). E, de maneira nenhuma é acumulativa. A partir destas deixas, digo que a experiência se dá paulatinamente na própria vida do sujeito. No experienciar carregamos marcas de nós mesmos e dos outros, da cultura, das ideias, dos interesses, dos acontecimentos, das formações, dos enfrentamentos, das dificuldades e circunstâncias.

Nessas condições, atreladas à experiência, dão-se as vivências - em alemão *Erlebnis*, que, etimologicamente, vem do latim *Viventia*, do verbo *Vivere* - viver. As vivências centram-se no indivíduo, ligadas às emoções sentidas, diante de acontecimentos concretos na consciência, na percepção isolada, o que significa vivenciar, presenciar. De acordo com Amatuzzi (2007, p. 10), “[...] passar por uma vivência é sentir o impacto de um encontro; é algo imediato e anterior às elaborações mentais que poderiam ser feitas depois.” Essa característica explicita o que nos ocorre ou nos é dado de forma imediata, antes de qualquer tipo de reflexão ou elaboração conceitual. Assim dito, a experiência não é uma oposição à vivência, pelo contrário, ambas se completam. De acordo com Mateus (2014), a vivência entronca na experiência, a vivência corresponde ao vivido, nas marcas do emocional momentâneo, e a experiência ao aprendido, com ênfase no cognitivo imbricado com o emocional. A *Erlebnis* (vivência) constitui uma via de acesso para consolidação da *Erfahrung* (experiência). Assim, as vivências possuem um caráter individual e acontecem na imediatez da vida, sendo algo experimentado, sentido. A intensidade dessas vivências é importante por proporcionar atribuições significativas daquilo que foi

vivenciado, podendo, potencialmente, conduzir às experiências. Como bem exemplifica a narrativa de Helô:

Consigno também construir-me pedagoga a partir das vivências com meus pares, no diálogo com as famílias, nos acertos e erros da prática [...] consegui mediar o conhecimento com o aluno? caso sim! Em que posso avançar? Caso não? Como posso criar outras estratégias? [...] na reflexão da práxis, na mediação flexível da prática de sala de aula no que tange os caminhos para proporcionar uma aprendizagem significativo no processo de ensino-aprendizagem, e também nas experiências e vivências que consigo aprender com as crianças/estudantes (essas que corroboram, para um ressignificar de minhas ações e construções que me tornam professora a cada dia [...]) (Helô, otodiário digital).

Como é possível ver, nos sentidos postos, ao narrar sua própria história, ao pensar o estado atual do eu, o sujeito produz sentidos às suas próprias experiências, com probabilidades de reinventar-se, já que este é o protagonista aberto e contingente da história e está se dá em consonância ao que lhe acontece. Assim sendo, a experiência constitui-se na relação entre o que lhe ocorreu e o nível de significância que este atribui ao que (e como) o afetou, pensando na formação de professores, “[...] o pedagogo é feito nas composições de si e devém em seu próprio fluir.” (Raic, 2020, p. 118). Assim, a experiência, em tais dimensões, deve ser encarada de forma horizontal, por se referir a uma temporalidade longa, por trazer as impressões sensoriais e o entendimento cognitivo de um tempo que está a passar; este, ao se constituir num processo de aprendizagem adquirida no acúmulo de vivências e que deve ser encarada de forma vertical, por ser tratar de uma experiência imediata, pré-reflexiva e individual. (Pereira, 2013; Nogueira; Midlej, 2019).

3.5 Nos fios da memória

Em minha banca de qualificação recebi a indicação de diversas leituras e, dentre elas, uma me tocou profundamente, a obra de Ecléa Bosi (1994), livro em que a autora colhe/escreve/estuda/analisa memórias de oito velhos, homens e mulheres idosas, com idade superior a 70 anos e moradores da cidade de São Paulo. Desde o texto de apresentação, escrito pela escritora e filósofa brasileira Marilena Chauí, fui tocada pelos escritos, como por exemplo quando

ela (p. 32) diz “A cada passo, algo se estende diante de nós como o alvo lençol de um coletivo homogêneo pontilhado pelos bordados das diferenças grupais, pelos crivos familiares e individuais [...]”, isso me fez pensar em como somos muitos e muitas coisas concomitantemente, e que somos individuais e coletivo, simultaneamente, e nossas diferenças nos compõem e nos atravessam. Ao debruçar-me nesta leitura, compreendi que o interesse de Bosi “[...] está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história [...]”. (Bosi, 1994, p. 37), assim como ela, eu busquei isso na produção dos otodiários, um exercício memorialístico, um movimento de escolha, pois “[...] a memória se faz viva, passado, presente e futuro se misturam no agora por “[...] cartografias por onde deslizam conceitos e práticas [...]” (Linhares, 2001, p. 52).

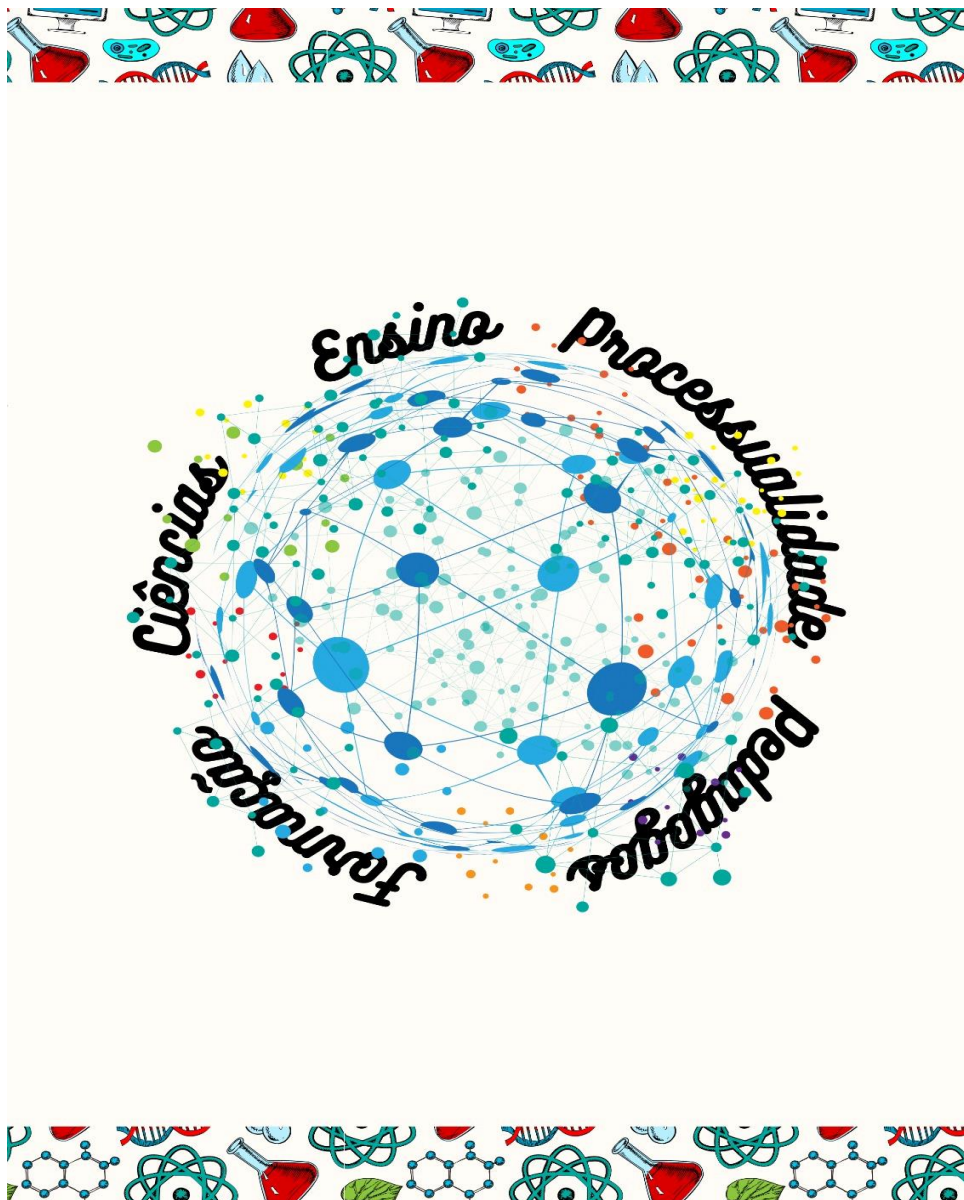
Neste processo, percebi que um dos significados de memória é a faculdade de reter as ideias adquiridas anteriormente, lembrança, recordação, relação, com isso, reitero, que ao narrar/escrever sobre si, a memória atua como fator indispensável, pois ela possui a capacidade de reter fatos, vivências a se constituírem em experiências, as quais mantêm-se contidas na memória individual e, também, na memória do grupo social; nestes aspectos o sujeito socializa, reconhecendo que as memórias individuais são construídas a partir de vivências que ele experimentou no decorrer de sua vida. Assim sendo, a manifestação de memórias individuais perpassa pela inserção delas em campos de significados de domínio coletivo, os quais apresentam-se como pontos de referência, ao lembrarem-se de fatos (Halbwachs, 2004 *apud* Piatti; Urt, 2014, p. 09).

Em minhas andanças de pesquisa, penso que a memória assume um papel importante em meu texto, pois, assim como para Bosi (1994, p. 39) “[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado [...] A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa [...]”, e eu busquei por essa profundidade, não no sentido de reviver, mas de re-fazer, lapidando um diamante bruto - que são as lembranças.

Nesta mesma direção, a autora supracitada apresenta em seu livro o conceito de memória para Maurice Halbwachs, sociólogo francês, que se

propôs a estudar as relações entre memória e história pública, se propondo a estudar os quadros sociais da memória. Bosi (1994, p. 54), a partir de Halbwachs, nos diz que “[...] se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar [...]”, pensando assim, me propus a elaborar alguns pontos para suscitar, nos participantes da pesquisa, um ponto de partida para iniciar os escritos, as narrativas escritas em seus otodiários. Além disso, lendo Halbwachs, Bosi (1994, p. 55), diz que “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e, idéias, de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Nesta direção, nesta pesquisa minha tentativa foi de valorizar todo o trabalho memorialístico dos pedagogos participantes e suas linguagens dispostas nas narrativas escritas.

SEÇÃO IV



O conhecimento, sob o império do cérebro,
separa ou reduz [...] por isso a palavra
complexidade [...] é tão importante, já que
significa 'o que é tecido junto', o que dá feição à
tapeçaria.

Edgar Morin (1999, p. 33).

4 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PEDAGOGOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

4.1 O ensino de Ciências da Natureza: atravessamentos com a formação do pedagogo

Foi a partir da década de 1950, com o crescimento das teorias da psicologia cognitiva que, concomitantemente, iniciaram-se discussões sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais. Foi possível encontrar nos trabalhos de Zanon (2005), Silva (2005), Silva (2006), discussões sobre a importância do ensino de Ciências da Natureza em todos os níveis de escolaridade, pois este pode promover a alfabetização científica já nas séries iniciais, o que contribui para que o educando possa pensar sobre o conhecimento científico e refleti-lo a partir de seu entorno social. Nesta direção, Fracalanza *et al.* (1987, p. 26), diz:

[...] O ensino de ciências, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

Esta perspectiva se opõe ao ensino, exclusivamente, centrado no livro didático, memorístico, acrítico e a-histórico desenvolvido em salas de aula, sem generalizações, como apontam os trabalhos de Silva (2006), Ramos; Rosa (2008) e Ovigli; Bertucci (2009). O ensino de Ciências, como as demais áreas do conhecimento, nos anos iniciais do ensino fundamental é, na maioria das vezes, praticado por um professor generalista e, considerando esta etapa da escolarização, geralmente realizado por um pedagogo. Com a literatura fazendo esses apontamentos, procurei saber dos pedagogos egressos o que eles pensam a esse respeito e com veem sua formação para o ensino de Ciências da Natureza. Com base nisso, Helena disse-me:

Ensinar Ciências nos anos iniciais, inicialmente, foi um desafio, pois a graduação não nos oferece uma formação específica e acredito que não daria conta nos quatro anos de formação, mas as vivências e as experiências em sala e, posteriormente, com o mestrado consegui desenvolver um olhar sensível para o ensino de Ciências nos anos iniciais. A partir disso, no planejamento das aulas, busco possibilitar a pesquisa, a curiosidade dos

meus alunos por meio de atividades diversificadas e sempre fundamentada nos documentos curriculares. (Helena, otodiário digital).

A narrativa de Helena demonstra que há possibilidades de subversão, de busca... Pois o ensino de Ciências assume um papel importantíssimo na formação de nossas crianças. Nessa direção, Fumagalli (1998) apresenta em seus escritos três justificativas para o ensino de Ciências nos anos iniciais. A primeira enfatiza que a criança tem o direito de aprender Ciências, pois são sujeitos sociais em uma etapa importante de desenvolvimento e possuem os mesmos direitos que os adultos – o que abarca o direito ao conhecimento científico na comunidade escolar. A segunda, diz que é um dever social obrigatório da escola compartilhar conhecimentos científicos à população, pois é fundamental a socialização de conteúdos culturais, historicamente elaborados, com o público infantil. A terceira e última justificativa, enfatiza o valor social que o conhecimento científico assume, porque ele permite que as crianças desenvolvam experiência e/ou explicações do mundo, se aproprie dos conhecimentos científicos e possa participar crítica e ativamente na sociedade. Lendo/pensando nisso, lembrei-me de um trecho da narrativa de Xavier, em que ele diz que para ensinar Ciências o pedagogo, a princípio, precisa:

[...] saber acerca dos fundamentos da educação. Em seguida, ter noção do que seja Ciências e suas abrangências (fundamentação, história, aplicabilidade, importância, entre outros). A partir daí ter conhecimento e domínio acerca dos assuntos a serem trabalhados, sempre adequando-os ao contexto. (Xavier, otodiário digital).

Concordo e complemento dizendo que a educação é um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros através da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN (9394/96). Mas não basta a garantia, é imprescindível que haja qualidade. E para haver qualidade é preciso garantir tempo, oportunidade, condições de formação de qualidade para nós, professores, pedagogos, pois é sabido que a formação dos professores, para atuar nessa etapa dos anos iniciais, assume uma grande relevância. E, no ensino de Ciências da Natureza, Carlos aponta, em seu otodiário que ele acredita que o nosso maior desafio “[...] esteja voltado às habilidades conceituais. Muitas vezes sei como planejar uma aula de Ciências, mas me falta o domínio conceitual. Essa dificuldade pode estar relacionada à

formação inicial." (Carlos, *otodiário digital*). E, ele complementa dizendo que a formação do pedagogo para o ensino de Ciências da Natureza deveria ser construída

[...] a partir das necessidades dos estudantes e que principalmente promovesse a interação entre teoria e prática. Hoje devendo a ideia de que uma formação seja ela inicial ou continuada deve ter como base diretrizes que defendo na minha tese - conceitual, pedagógica, contextual e política. (Carlos, otodiário digital).

Prosseguindo, o que me preocupa é que ao observarmos pesquisas na área de ensino de Ciências, autores como Krasilchik (1987); Delizoicov; Angotti (1990) e Bizzo (2002), nos deparamos com problemas similares, dentre eles, aprendizagem mecânica, um ensino acontecendo de maneira memorístico, descontextualizado, além de práticas tradicionais de ensino e formação docente inadequada. Ao encontro de nossos argumentos, Carlos disse que suas aulas de Ciências

[...] eram práticas tradicionais centradas no caderno e resolução das atividades do livro didático que em sua maioria eram perguntas-respostas do tipo: O que é solo? Quais as partes das plantas? Quais são as partes do corpo humano? Além disso, me recordo de algumas pinturas que realizava com os estudantes. Pintura de árvore, do corpo humano, animais... hoje percebo que eram atividades apenas para ocupar o tempo. Não existia uma discussão sobre uma determinada pintura. (Carlos, otodiário digital).

Em contrapartida, sentiu-se motivado para cursar uma pós em Ensino de Ciências, pois ele percebeu uma ausência de formação continuada para nós professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E destaca que tal realidade foi identificada por ele quando fazia parte do Programa de formação continuada com foco em Português e Matemática (PACTO). Além disso, concluindo o mestrado, ele notou diferenças em si. Com isso, ele narrou-me:

Sempre digo que o mestrado foi um divisor de águas em minha vida tanto profissional quanto pessoal. [...] Tendo a abordagem investigativa em prol da Alfabetização Científica dos estudantes a partir da minha Alfabetização Didático-Científica. [...] Tornar-se alfabetizado didático-cientificamente é perceber que a prática pedagógica do colega também é uma forma de avaliar a minha prática que não acontece isolada e distante do fazer pedagógico do colega. Afinal o processo de ensino e aprendizagem não deve ser pensado e desenvolvido de forma dicotomizada e sim, uma ação didática coletiva (Carlos, Otodiário digital).

Percebo, com essa narrativa de Carlos, que ao narrar/escrever suas

experiências e explicitar diferentes marcas que as compõem, ele demonstra uma tendência de abrir-se às possibilidades de reflexões sobre a vida, às trajetórias em contextos de formação (pessoal e profissional) e de aprendizagens.

Sabemos que a formação inicial oferece uma carga horária limitada para os componentes específicos. Como por exemplo, na UESB, como já dissemos alhures, o curso disponibiliza 60h para cada disciplina de conteúdo e metodologia, o que acho pouco, mas entendo que se trata de um curso inicial e que versa por uma formação geral. Um fato é que pedagogos, ao concluírem o curso, são licenciados pelo Estado para atuar nos anos iniciais, etapa em que esses conteúdos são abordados. Nesse sentido, perguntei para Black o que ela achava necessário saber para ensinar Ciências da Natureza, e ela narrou-me

“[...] Precisa primeiro compreender de gente, precisa ter empatia, compromisso político, isso serve para ensinar qualquer disciplina. Mas vamos seguir com esse raciocínio. Os conteúdos das ciências da natureza sempre foram deixados para segundo plano e muitas vezes nem é citado em um trimestre letivo. Não vejo um planejamento sério por parte da escola que possa inserir os conteúdos desta área no currículo escolar, principalmente no dia a dia da escola se tratando de salas multimodulares que é a minha realidade. Resumindo, o pedagogo deve garantir horário específico para as aulas de ciências, bem como aprender no dia a dia a abordar os conteúdos de forma interdisciplinar sempre que possível, para isto precisa se debruçar nas teorias e praticar. Não esquecendo de refletir sobre suas aulas, aperfeiçoar e alcançar os alunos que é o nosso objetivo maior. (Black, otodiário digital).

Para além do que Black narrou, espera-se com o ensino das Ciências da Natureza, ao longo do ensino fundamental, que as crianças a compreendam como empreendimento humano e que o conhecimento científico, em sua provisoriade, leve em consideração aspectos culturais e históricos. Além disso, espera-se que elas estabeleçam relações, exercitem a curiosidade para fazer perguntas e compreendam conceitos, tidos como fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, sentindo-se seguros para debates de questões e processos científicos, tecnológicos etc. Também, enseja-se que construam argumentos com base em dados e evidências, utilizem diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação no ato de expressarem-se, que conheçam-se e apreciem o cuidado de si, que ajam pessoal e coletivamente de maneira respeitosa, autônoma, responsável,

flexível, resiliente e determinada, que avaliem aplicações e implicações políticas, que analisem e expliquem características, fenômenos e processos que dizem respeito ao mundo natural, social e tecnológico. (BNCC, 2018)²⁷.

A partir disso, alguns pensamentos me inquietam, os quais trarei aqui, mas não tenho a pretensão de respondê-los. Mesmo não tendo domínio dos conhecimentos específicos, pensando a nível de formação inicial, o pedagogo está atuando em sala de aula. Como ele consegue pensar/desenvolver suas práticas? Como esse ensino acontece? Quais os desafios e as potencialidades desse ensino? Quais as lacunas o pedagogo identifica em sua formação? Nesta direção, quando pedi a Tammy que me contasse sobre suas práticas no ensino de Ciências, ela assim narrou:

Como Pedagoga, eu sou encantada pelo Ensino de Ciências, em particular pelas questões ambientais e investigação científica, que foram abordagem na minha dissertação de mestrado. No curso de Pedagogia, a disciplina Metodologia e Prática no Ensino de Ciências é superficial. O trabalho foca em leituras maçante, deixando em sua maioria, os conteúdos e a metodologia e até mesmo, uma crítica sobre as atuais práticas. (Tammy, otodiário digital).

Complementando, ela diz que em seu espaço pedagógico trabalha o Ensino de Ciências com:

[...] estratégias lúdicas e sempre tendo como base as habilidades e competências que o meu aluno deve aprender [...] de maneira significativa. Alguns conteúdos sobre o ar, a poluição por exemplo, busco estratégias com a investigação científica. Despertando a curiosidade e a vontade de aprender da criança. A formação do pedagogo é incipiente e ter base dos conteúdos de Ciências (para não ficar refém de livros didáticos que são fragmentados e desatualizados) é algo a ser considerado. Porque somos os primeiros professores e temos que ter uma base consistente em todas as disciplinas. (Tammy, otodiário digital).

Com esse relato, argumento sobre a importância da formação continuada, pois o pedagogo não se forma exclusivamente no curso de graduação. A formação é um processo de vida, acontece nos fluxos, nos movimentos intensos e contínuos, nas singularidades, nas experiências, nas

²⁷ Embora as discussões em torno da BNCC são muito conflituosas aqui, o que coloco é somente o que se espera oficialmente do ensino de Ciências da Natureza.

atualizações de si etc., pois “[...] não se sabe ser pedagogo, mas se aprende a ser pedagogo, em fluxos de *pedagogicidades*”. (Raic, 2020, p. 117).

Ademais, lembrei-me que em seu otodiário, Tammy relatou que

No quinto semestre, tive uma disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências com o professor Ms. Adelson, o qual apresentou para mim o livro A opção-terra: cuidado para a Gaia não cai do céu do escritor Leonardo Boff. Abro um parêntese para falar sobre esse professor, que fez toda a diferença, por mostrar que eu seria capaz em desenvolver projetos, porque na disciplina anterior ministrada por ele, eu tive dificuldades na Metodologia de Matemática, embora tivesse realizado um excelente trabalho aos olhos dele. E foi, esse projeto de ciências que submeti ao [...] Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores [...] DEU CERTO! Fui aprovada! [...] Fui apresentada ao meu orientador Dr. Júlio Castilho Razera, e iniciamos o projeto [...] foi maravilhoso, realizei no meu bairro, na Escola Municipal Doutor Nelson de Oliveira, com a série de 3º ano, uma turma que tinha dificuldades de alfabetização, e que o trabalho não apenas contribui no mestrado mais na vida daqueles pequenos. (Tammy, otodiário digital).

Com essa narrativa, compreendi que é possível evidenciar a experiência do corpo como campo propiciador de sentidos, pois os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo e, os variados gestos nos permitem novas possibilidades de interpretação dos diferentes fluxos existenciais. A percepção pode ser considerada uma porta aberta a vários horizontes, porém, é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra se torna invisível. Assim, cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades, de acordo as significações. Nesta perspectiva, a cognição emerge da corporeidade, da experiência vivida e da capacidade de se movimentar do ser humano; as escolhas, gostos pessoais, as preferências, as rejeições, os desejos – vão sendo correlacionados com o tempo, com o corpo, com o mundo, com as coisas e cos outros, isto no campo da subjetividade e da historicidade mediada pela cultura, pelas relações sociais, tensões, contradições e afecções. (Nóbrega, 2017).

SEÇÃO V



Viver é um descuido
 proseguido.
Mas quem que sabe como?
 Viver...
o senhor já sabe: viver é
 etcétera...
Viver é rasgar-se e remendar-
 se.

Guimarães Rosa (1994, p. 91).

5 DESENVOLVENDO OS FIOS DO NOVELO: PEDAGOGICIDADE E O PPG.ECFP

5.1 Os programas de pós-graduação no Brasil: perspectivas e dilemas

No meio acadêmico, a pós-graduação destina-se para pessoas que já concluíram um curso no nível superior e que pretendem especializar-se numa determinada área. No Brasil, o sistema de pós possui reconhecimento por parte da comunidade científica tanto em âmbito nacional, quanto internacional. (Santos; Azevedo, 2009). Em relação as normas específicas, são de competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), sendo que existem duas modalidades. A primeira, diz respeito a pós-graduação *lato sensu*, comumente chamada de cursos de especialização, programas de nível superior, de educação continuada, que visam o complemento, a atualização da formação acadêmica e são abertos para candidatos diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições ofertantes. Além disso, podem ser oferecidos no formato presencial ou a distância, mas para isso precisam ser observadas a legislação vigente, as normas, a avaliação e a regulação de cada modalidade, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Esses cursos têm suas políticas educacionais acompanhadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). E, em segundo, temos a pós-graduação *stricto sensu*, que de acordo com o artigo 44 da Lei n. 9.394/96 “[...] estabelece que a educação superior abrange os cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.” Esta modalidade de pós-graduação é acompanhada e fiscalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), que é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado.

Assim compreendido, através das leituras/sistematizações, realizadas por mim, que em 1930 deu-se o início da pós-graduação no Brasil, a começar da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, em que Francisco Campos²⁸ propôs a instauração de uma pós-graduação a partir do modelo europeu, implementado, em primeira mão, tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. Em 1940 foi utilizado, pela primeira vez, formalmente, o termo “pós-graduação” no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década de 1950 começaram o firmamento de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras através do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Mas, destaco que a pós-graduação brasileira só recebeu um impulso maior a partir de 1960. (Santos, 2003).

Nessas dimensões, inicio resgatando elementos históricos a apontar que duas tendências fortes marcaram a pós-graduação brasileira: a europeia e a norte-americana, principalmente esta segunda, sendo possível observar as influências, sobretudo, na sua estrutura, ficando os critérios de avaliação mais próximos dos modelos europeus não-anglo-saxões. Na década de 1960, ocorria a modernização do Brasil em que aconteciam integrações entre países periféricos e países centrais – as quais acarretavam “[...] a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência e Tecnologia (países centrais). O objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica.” (Santos, 2003. p. 629). Foi nesse cenário de dependências às nações centrais que se deu a instauração dos cursos de pós-graduação no Brasil, em que uma sociedade dependente ia se vinculando a outra mais desenvolvida, para estabelecerem uma parceria de subordinação. Esta dependência foi nociva na área da pesquisa “[...] uma vez

²⁸ Francisco Luís da Silva Campos foi um advogado, professor, jurista e político brasileiro, responsável, entre outras obras, pela redação da Constituição brasileira de 1937 e do AI-1 do golpe de 1964.

que a compra de *know-how* estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores.” (Santos, 2003, p. 629). Nesse sentido, o mérito do pesquisador dependia do impacto internacional que o seu trabalho desperta e o quanto o tema de sua pesquisa contribuía com os interesses dos países desenvolvidos.

Em tais meandros, no ano de 1965, com a publicação do Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, ocorreu a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo Newton Sucupira²⁹, o modelo de pós-graduação que estava sendo implantado estava coerente à uma nova concepção de universidade, advinda dos países mais desenvolvidos. Esse parecer firmava pós-graduação conforme o modelo norte-americano,

[...] a pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas). (Santos, 2003, p. 630).

Ao adentrar na literatura, pude observar que com a publicação do parecer 977/65, existiam algumas preocupações, dentre elas: regulamentar os cursos de pós-graduação oferecendo uma qualificação ao corpo docente que iria atuar no ensino superior; lidar com a alta e rápida expansão, sem suprimir a qualidade dessa formação e o desenvolvimento de pesquisas – alvo de preocupação do governo. Após a estipulação dos objetivos e as necessidades da pós-graduação no Brasil, o parecer começou a definir como deveriam funcionar os cursos para que acontecesse o reconhecimento junto ao MEC. Foi então que nesse período começaram a destacar as diferenciações entre cursos *stricto sensu* e *lato sensu*. O primeiro referia-se aos cursos de graduação que

²⁹ Newton Lins Buarque Sucupira foi um professor, filósofo e advogado brasileiro, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. Ficou conhecido como pai da pós-graduação no país, pois o marco legal que possibilitou o crescimento da pós-graduação no Brasil foi conhecido como Parecer Sucupira, uma alusão ao seu relator.

conferiam grau acadêmico por meio de diploma. Já o segundo era destinado à especialização de profissionais, de natureza técnico-prática e concedia certificado ao concluinte. Abrindo um parêntese, a LDB de 1961, apresentava uma diferenciação entre cursos de pós-graduação e especialização, e isso fez com que a comissão responsável pela elaboração do parecer 977/65 considerasse a pós-graduação como *stricto sensu*.

Assim se processou, além do parecer 977/65, outros documentos foram surgindo em decorrência dele. Marcando e definindo a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil, suas respectivas normatizações e a maneira de controle por parte dos órgãos oficiais do governo. Após esses marcos da década de 1960, em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, o que marcou o início do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)³⁰. Eram [são] planos que objetivavam [objetivam] realizar diagnóstico dos cursos de pós-graduação no Brasil, orientando as instituições de ensino e o governo sobre as necessidades existente em todas as regiões do país. (Neuenfeldt e Isaia, 2008).

Neste sentido, trago, a exemplo dos ditos, que em 1965 foi aprovado o primeiro curso de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O curso se orientava na mesma perspectiva dos demais cursos de mestrado e doutorado. Ele surgiu no intento de “[...] formar recursos humanos qualificados, preparar pesquisadores e capacitar profissionais”, foi então que a partir dos cursos de pedagogia e psicologia, este curso de mestrado teve início, sendo “[...] constituído por duas áreas de concentração: aconselhamento psicopedagógico, articulado com os professores da psicologia, e planejamento da educação, que contava também com professores externos à universidade, que, mesmo sem doutorado, tinham vasta experiência na prática de planejamento educacional.” (Neuenfeldt e Isaia, 2008, p. 91).

³⁰ Atualmente, O PNPG, elaborado sob gestão da CAPES, tem como objetivo definir diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

Como fios de novelos a se entrelaçarem, entre 1968 e 1970, a equipe de planejamento universitário da PUC-Rio, sob coordenação de Paulo Assis Ribeiro, essa segunda área de concentração do Mestrado sofreu modificações teórico-metodológicas. A intenção era “[...] sintonizar o caráter acadêmico peculiar a um programa de pós-graduação *stricto sensu* com os interesses profissionais dos mestrandos, que estavam em busca de uma formação teórico-prática.” Assim, esses cursos se expandiram preocupados com o meio social. (Neuenfeldt e Isaia, 2008).

Como base na literatura e discussão dessa seção, lembrei de um trecho do otodiário de Black, em que ela ressaltou que não acha que sua formação inicial deu subsídios suficientes para o ensino de Ciências da Natureza, porque

“[...] na academia há um déficit na formação dos formadores nesse quesito. A academia, salvo as exceções, ainda está bem distante do chão da escola. A formação mínima que tive foi no curso de magistério. Dessa maneira, posso dizer que a ausência dos conteúdos da área das Ciências se deve ao descaso da academia, ou a falta de professores formadores que tenham competência nessa área. A situação se agrava quando os professores fazem o mínimo e muitas vezes quando abordam não dão a importância necessária a essa área. Acredito que os gestores e coordenadores das escolas também devem fazer cursos de aperfeiçoamento para engajar os professores a mudar essa realidade. Se faz necessário que a secretaria promova esse movimento de formação. Porque a tendência é diminuir cada vez mais. O que está acontecendo na última década é sua supervalorização dos conteúdos de Linguagens e Matemática somente para atender às exigências do IDEB que por sua vez interfere na credencial dos municípios para recebimento das verbas complementares. Diante disso, até que aconteça fica a cargo de cada um fazer essa mobilização no lugar que estejam trabalhando. (Black, otodiário digital).

Com essa narrativa, percebo o qual necessário se faz as lutas, os movimentos em prol de melhorias e a importância dos cursos de pós-graduação. Ao escrever essa narrativa, penso que Black teve acesso a um instrumento formativo permeado por sua singularidade, possibilitando-a a escrita da trajetória profissional atrelada à vida pessoal e ambas enfatizam, concomitantemente, Black como construtora de sua história coletiva e individual; isto pelo fato de ser possível refletir seus próprios passos, fatos, relações, escolhas, insatisfações, marcas e convivências. Além disso, propicia a retomada de sua trajetória formativa, as influências do percurso e a captação

de suas raízes - frutos de seus saberes e atuações que veem se ressignificando/atualizando ao longo do tempo.

5.2 Políticas de formação em nível de pós-graduação

O MEC, a partir do setor da CAPES, apresentou uma proposta preliminar do novo Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual deve ser entendido como um conjunto de diretrizes e objetivos, que reúnem os caminhos estratégicos que serão conduzidos no decorrer do quinquênio 2024-2028. De acordo com os responsáveis, esta proposta se trata de uma construção coletiva - aberta para consulta pública à sociedade brasileira - pensada para abarcar a diversidade de nosso país e os variados estágios de desenvolvimento da nossa pós-graduação entre as regiões.

Nesses movimentos, espera-se do PNPG, através de suas propostas, políticas públicas efetivas que resultem em melhorias contínuas do SNPG, tanto em condições de sua oferta qualificada, quanto em condições de sua contribuição para o aprimoramento de outros níveis do sistema educacional como, por exemplo, os cursos de graduação, a formação de profissionais que atuem na Educação Básica e, além disso, o desenvolvimento científico e tecnológico de nosso país.

Na proposta, ficou explicitado que a partir das contribuições coletadas nesta etapa de consulta pública à sociedade é que serão estabelecidas as metas do Plano e seus correspondentes indicadores de monitoramento para composição da versão final do novo PNPG. Além disso, penso ser importante destacar que esta proposta, em construção, de acordo com os responsáveis, dialoga de forma direta com o Plano Nacional de Educação (PNE), no momento, em construção.

5.3 PPG.ECFP: história, objetivos e alcances formacionais em Jequié e Região

Ao buscar conhecer o curso em que eu faria a minha formação, tomei

conhecimento que o PPG.ECFP, *stricto sensu*, – nível de Mestrado e Doutorado Acadêmico – integra o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Foi aprovado pela CAPES em novembro de 2010, iniciando efetivamente suas atividades no primeiro semestre de 2011. O PPG.ECFP tem como área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática (área 46 – CAPES) e está vinculado ao Departamento de Ciências Biológicas (DCB) na UESB. Dentre suas finalidades, direciona-se em desenvolver pesquisas no campo do ensino de Ciências e Matemática nas áreas de ensino de Biologia, Física, Química e Matemática e, concomitantemente, produzir conhecimentos que contribuam para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem nas áreas mencionadas, considerando todos os níveis de escolaridade formal e não-formal. Ao concluir o curso de mestrado, Carlos narrou-me que o PPG.ECFP contribuiu em sua formação, e disse: “[...] cursar o mestrado no PPG.ECFP foi um divisor de água em minha vida pessoal e profissional. Fui motivado a continuar minha formação, superar os desafios e vencer muitos obstáculos que nós professores da Educação Básica temos”. Nesta direção, ele continua:

Além do orgulho de ter conseguido conquistar esse título em uma Universidade pública. Tenho a certeza de que sou um profissional inconcluso e inacabado como destaca Freire (2005). As aulas durante o mestrado foram essenciais para minha formação pessoal e profissional. Tive a oportunidade de conviver com professores que até hoje tenho um carinho enorme (Marcos Lopes e Guadalupe), e que me disseram ampliar muitas das minhas percepções sobre Ciência. No entanto, presenciei momentos de preconceito e desrespeito por parte de uma professora ao dizer: “Pedagogo não sabe de nada”. Hoje tenho a oportunidade de dizer: “Pedagogo tem suas limitações como qualquer outro profissional”. (Carlos, otodiário digital).

Ao ler este trecho, escrito no otodiário de Carlos, é possível notar os laços capazes de ligar, desligar e religar acontecimentos, pessoas e grupos. Assim, digo que o constituir-se/formar-se professor é afetado, marcado, construído ao longo do tempo por meio dos laços que são estabelecidos, tecidos e malhados. Assim, é possível caracterizar a formação docente como um processo contínuo que reconheça a importância da experiência acadêmica ao longo da vida, das diferentes oportunidades e vivências. (Imbernón, 2001).

Prosseguindo, o Programa está organizado em duas linhas de pesquisa:

1. Formação de Professores e a 2. Currículo e Processos de Ensino e

Aprendizagem. A primeira preocupa-se com os processos de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional de professores de Ciências (Biologia, Química e Física) e Matemática em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Ademais, as pesquisas nesta linha trabalham com problemáticas em relação aos cursos de licenciatura; dimensões históricas, epistemológicas, sociais, culturais, econômicas, políticas e afetivas que influenciam o exercício e o desenvolvimento da profissão docente; políticas públicas; história de vida dos professores; saberes docentes; condições de trabalho etc. A segunda linha destina-se aos estudos que dizem respeito às concepções e práticas curriculares e aos processos de ensino e aprendizagem nas diversas áreas das Ciências e da Matemática, investigados em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Além disso, dirige-se para o desenvolvimento de pesquisa sobre os diversos fundamentos teóricos e epistemológicos ligados ao ensino e à aprendizagem; as concepções e práticas avaliativas; as diferentes estratégias didáticas utilizadas; as concepções, ideias e representações dos alunos quanto a diferentes conceitos das Ciências e da Matemática; o enfoque CTSA; a análise de recursos didáticos e a proposição de materiais educativos inovadores; o uso das novas tecnologias de comunicação e informação (TIC's) no ensino de Ciências e Matemática etc.

Ademais, as atividades acadêmicas do programa de pós-graduação ECFP funcionam em regime semestral e são compostas de disciplinas, atividades complementares, atividades programadas de pesquisa, estágio de docência e à elaboração do texto de dissertação. A estrutura curricular do Mestrado compreende um total de 68 créditos (1020 horas), distribuídos em 24 créditos em disciplinas teóricas (360 horas); 04 créditos em atividades programadas de pesquisa - (60 horas); 04 créditos em atividades complementares (60 horas); 04 créditos referentes ao estágio de docência (60 horas) e 32 créditos para o trabalho de dissertação (480 horas).

Nesta direção, as disciplinas oferecidas apresentam temáticas vinculadas às linhas de pesquisa definidas pelo programa, as quais buscam enriquecer a formação teórica e prática dos pós-graduandos. As **atividades**

programadas de pesquisa são destinadas para socialização do andamento da pesquisa na presença do orientador, de outros professores e dos colegas – para que possam contribuir com o projeto em andamento. As **atividades complementares** trata-se de tarefas que deverão ser desenvolvidas pelos pós-graduandos para enriquecer sua formação ao longo de sua passagem pelo programa, como por exemplo: a participação em eventos científicos da área, apresentação de trabalhos, projetos de extensão, seminários, entre outras. O **estágio supervisionado** deve ser realizado por todos os pós-graduandos, é um momento de articulação entre teoria e prática, experienciar a sala de aula e vivenciar à docência. Por fim, em relação à **dissertação de mestrado**, é requisitado o desenvolvimento do projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, quando se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, a qualificação do texto e a defesa. Além disso, é indispensável a participação em grupo de pesquisa para realização de leituras, socializações das pesquisas, discussões e aprofundamentos teórico-metodológicos.

Dando continuidade, além do que foi dito, o Programa busca promover a qualificação e a formação de educadores/pesquisadores, a partir de três compromissos importantes:

“[...] i) a excelência e o rigor acadêmico e científico; ii) o desenvolvimento de um pensamento crítico direcionado para os desafios existentes na área educacional; iii) uma compreensão ampliada da problemática educacional brasileira, e em específico, da Educação Científica, que contemple tanto o sistema formal de ensino, e especialmente, a escola pública, quanto os processos formativos desenvolvidos em ambientes educacionais não escolarizados (museus, parques, zoológicos, mídia etc.)” (Site PPG.ECFP, 2023).

Neste caminho, infiro que são necessários o rigor acadêmico e científico, pensamentos, estudos e práticas contextualizadas que levem em consideração o potencial das atualizações, tanto em espaços formais quanto informais. Levando isso em consideração, Xavier considera que:

Esse Programa possibilitou o aprofundamento dos estudos, principalmente na área de formação de professores, a qual já vinha estudando alguns anos antes. Até fiz uma especialização pesquisando sobre o assunto. Além do mais, com a sistematização dos estudos, proporcionado pelo Programa, ficou mais fácil a organização do conhecimento, tanto para a atualização de conhecimentos como também para a prática docente. [...] Com o Programa

foi possível visualizar e vislumbrar com maiores propriedades as áreas de Ciências e Matemática, uma vez que o Mestrado estava direcionado para essas áreas [...] O corpo docente do programa, constituído por estudiosos das diversas áreas das Ciências e Matemática, auxiliou muito nessa etapa com as discussões, apresentações, demonstrações entre outros atributos para uma excelente aprendizagem acerca dessas áreas do conhecimento. (Xavier, otodiário digital).

Com esses trechos das narrativas de Xavier, digo que o sujeito se encontra em processo formativo por toda vida, então, aquilo que ele se vem tornando a partir de suas vivências e experiências é um caso singular, um estado atual, diante de possibilidades de ser uma outra coisa, pois a realidade é, apenas, um caso particular possível. Afinal de contas “[...] não há uma forma ou um modo de ser pedagogo [...]”. (Raic, 2020, p. 109. A professora que estou sendo é apenas um estado, dos muitos possíveis, produzidos na experimentação, de mim, numa constante abertura de desfazimentos e refazimentos, com reiteraões, agregações, invenções ou rearranjos, diante do vivido, pensado, visto, dito, descrito e escrito. Compreendo que estar sendo professora, nesta perspectiva é, portanto, uma marca produzida, não se configurando como simplesmente passar por um curso de formação, constituiu-se, sim, pela produção de uma diferença de si, como podemos observar na narrativa de Carlos, quando eu lhe perguntei se cursar o mestrado no PPG.ECFP contribuiu em algum aspecto em sua formação e ele assim me respondeu:

[...] Com certeza. Por ser professor da Educação Básica, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, tenho o compromisso de lecionar todas as disciplinas. No entanto, retornando para sala de aula com o título de mestre e doutor em Educação em Ciências e Matemática [...] minha postura e o fazer pedagógico é outro. Muito dessa mudança está relacionada à leitura, pesquisas, discussões e produções iniciadas no mestrado. (Carlos, otodiário digital).

Com esse trecho da narrativa de Carlos, vejo uma atualização potencial do específico campo subjetivo, brotada culturalmente em um dos muitos movimentos de constituição do mundo (Pereira, 2013). Trata-se, enfim, de uma escolha individual que se dá numa coletividade, numa condição de devir, de vir-a-ser, como um modo de ser do ser, num processo caracterizado pela existência de um complexo sistema de potências, pois “[...] o pedagogo devém nos instantes em que a vida flui.” (Raic, 2020, p. 104).

Avançando, em seus escritos no otodiário digital, Helena ressaltou que ao cursar no PPG.ECFP, sentiu que

[...] o mestrado possibilitou um olhar e escuta sensível em relação ao conhecimento das crianças, bem como em relação ao planejamento. Acredito que a partir do Programa consigo elaborar as aulas de modo mais significativo, sempre pautada na curiosidade, na pesquisa. As atividades também são elaboradas de modo a incentivar cada vez mais a questão da alfabetização científica. Por exemplo, realizo mais atividades práticas e faço uso de metodologias ativas para engajar as crianças antes mesmo de trabalhar os conceitos. (Helena, otodiário digital).

A partir do otodiário, solicitei que ela me contasse um exemplo dessas atividades práticas que ela desenvolve/desenvolveu. E ela, prontamente, me relatou:

Na turma do 4º ano, por exemplo, para trabalhar sobre o sistema solar, planeta Terra e fases da Lua, inicialmente as crianças foram divididas em grupo, pesquisaram de maneira individual sobre o conteúdo sorteado para seu grupo e posteriormente, compartilharam suas descobertas e juntas decidiram construir protótipos do sistema solar, movimentos da Terra e fases da Lua (eclipse solar e lunar). Com materiais selecionados por elas e em sala, fizeram a construção e para finalizar apresentaram para os demais colegas. O mais significativo foi a inclusão do colega autista em todas as fases dessa proposta! (Helena, otodiário digital).

Com essa narrativa de Helena, é possível dizer como o processo formativo e a prática pedagógica são campos ativos de produção do sujeito, abrangendo a formação, a partir da própria prática, e, mais especificamente a formação a partir das narrativas de experiência. Neste sentido, lembrei de algo que li em determinado momento, onde a autora dizia que o prazer de narrar-se parece favorecer a constituição da memória pessoal e coletiva do sujeito por inseri-lo nas experiências. E mais: há indícios de dar-lhe aberturas para melhor compreender seus movimentos profissionais. Como podemos visualizar em um trecho da narrativa de Carlos, quando ele diz que ensinar nos anos iniciais é

[...] maravilhoso [...] me sinto realizado profissionalmente. Hoje estou colhendo o que venho plantando desde 1998, quando iniciei à docência. Ao me tornar doutor em Educação e Ciências e atuar no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e no curso de Pedagogia tenho a possibilidade de apresentar para os futuros professores os desafios e possibilidades que a Educação Básica nos proporciona. (Carlos, otodiário digital).

Essa narrativa de Carlos me remete suas experiências, no contexto de formação, ou em formação, as quais são movimentos, que sugerem

compreensões de si, ocasionando ressignificações e busca entre viver e narrar, agir e refletir. (Catani, *et al.* 2000 *apud* Fernandes, 2015, p. 41).

Concluindo o curso de mestrado, Xavier me disse que sentiu diferenças em relação a sua atuação nos anos iniciais, ele narrou em seu otodiário que

[...] levando em consideração que a simples leitura de um artigo já pode provocar certa mudança em nossa atuação docente, com o mestrado as mudanças se fazem amplamente. Desde a compreensão acerca dos conteúdos à formulação de hipóteses e conceptualizações mais pertinentes para a utilização nos diversos contextos de atuação na educação fundamental. (Xavier, otodiário digital).

E ele complementa dizendo que não desenvolveu nenhum sentimento especial por se tornar Mestre nessa área. E se fosse outra área, certamente o sentimento estaria no mesmo lugar. Mas, ele sinaliza que

[...] antes de fazer o mestrado sempre busquei as atualizações nas diversas áreas do conhecimento, com ênfase naquelas ligadas a atuação docente. Além do mais, o mestrado é apenas mais uma etapa da formação acadêmica a qual deve proporcionar uma maior sistematização para estudar/pesquisar e lidar com o conhecimento de maneira mais contextualizada de acordo com as novas demandas na e para a atuação. (Xavier, otodiário digital).

Assim, com essa narrativa, compreendo que o ser professor, remete-nos a processos de aprendizagens constantes, a movimentos de formação e transformação ao longo da vida pessoal e profissional, na qual envolvem-se elementos constitutivos das esferas sociais, culturais, políticas, éticas e humanas. E, assim, dispostas em diferentes contextos, tempos, espaços e interlocutores. E que quando reflito sobre formação, também penso em movimentos, em possibilidades. Temos chances de buscar, de mergulhar... Isso, considerando que estamos envolvidos um campo existencial que nos permite estar lançados nas possibilidades.

No processo seletivo do PPG.ECFP, submetem-se somente os portadores de diploma ou de certidão de conclusão de cursos de graduação em Ciências da Natureza, Ciências Biológicas, Geociências, Física, Química, Matemática, Pedagogia e Filosofia – reconhecidos pelo MEC ou por órgão competente de seu país de origem.

5.4 As Pedagogicidades

A pedagogicidade é uma expressão utilizada por Raic (2020), “[...] para dizer da diferença que o sujeito produz em si, em um estado permanente de desequilíbrio, podendo vir a ser algo que ainda não havia sido em seus modos de estar sendo professor” (Raic, 2020, p. 33). A autora faz uma adaptação de termo professoralidade, utilizado por Pereira (2013). Na presente abordagem conceitual, a professoralidade, assim como a pedagogicidade, não é uma identidade que uma pessoa assume, mas um processo composto de atualizações, integrações e diferenciações que este produz em si, como um estado de desequilíbrio *continuum*. (Pereira, 2013). Assim, nesta pesquisa, pedagogicidade é um conceito basilar, pois entendo-o como algo que não se vinha sendo, mas potencialidade do que podemos vir a ser. Como bem expressa Helô, em um trecho de seu otodiário, dizendo que

[...] toda profissão precisa ser desenvolvida levando em consideração vários aspectos. Tornar-se professor de anos iniciais é um enorme desafio [...] logo ampliar a aprendizagem para além dos muros da escola, requer que o professor seja um constante pesquisador de sua prática, e ter condições de capacitar-se profissionalmente ao longo de sua vida [...] ensinar nessa etapa de ensino [anos iniciais] é desafiador e ao mesmo tempo gratificante [...] é a partir dessa mediação, que consigo trabalhar não apenas meus campos de experiências na área, mas em especial os aspectos socioemocionais que são tão imprescindíveis para se construir uma parceria confiável, que leva a construção da aprendizagem significativa, e ao mesmo tempo a construção de minha identidade profissional ao longo de todo o meu fazer na profissão. (Helô, otodiário digital).

Com isso, digo que pedagogicidades são as maneiras de estar sendo pedagogo, são “[...] as intensidades no exercício de pedagogo, prenes das potências do devir [...]” (Raic, 2020, p. 98), podemos dizer que são jeitos que assumimos numa teia tênue e complexa de possibilidades em um espaço aberto aos acontecimentos da experiência, pois “[...] o devir³¹ pedagogo não se determina na passagem por um curso de Pedagogia, mas no encontro do si-

³¹ “[...] é um acontecimento produzido a partir dos encontros que o indivíduo tem em sua existência, e, por isso, não pode ser predeterminado ou dito em termos de fim; não é uma finitude sintetizada pelas expressões “tornou-se” ou “agora é”. O devir é germinativo do “estar sendo” [...]” (Raic, 2020, p. 98-99).

mesmo com as contingências do mundo, onde são compostas as realidades individuais.” (Raic, 2020, p. 98). Nesse sentido, perguntei para Black se ela achava se ter cursado o mestrado contribuiu em algum aspecto de sua atuação no ensino de Ciências da Natureza, ela respondeu-me

Sim, minha prática em sala de aula mudou. Me tornei mais pesquisadora nos momentos de planejamento e na elaboração dos materiais para meus alunos. Também comecei a cobrar mais a abordagem e inserção dos conteúdos dessa área nas atividades de classe e extra-classe. E nas formações o meu olhar se ampliou, e as minhas ideias e intervenções pedagógicas se tornaram mais significativas. (Black, otodiário digital).

Diante disso, digo que diante das vivências a experiência vai se constituindo e, concomitantemente, por meio dos movimentos de atualizações a pedagogicidade vai se compondo. Com isso, cada vivência dá mostras de ampliar (re)organização de saberes que podem ser combinados com novas percepções e, ocasionalmente, dar origem a novas compreensões do próprio trabalho. Assim, levando o profissional a se fazer outras perguntas, como observamos na narrativa de Black.

Penso que ao trabalhar com as *pedagogicidades*, estou direcionando-me para caminhos de (auto)formação engendrados ao longo da vida e, estes, vinculados à condição humana em sua processualidade, à experiência histórica e subjetiva, aos processos formativos e à prática profissional, porque “[...] não se torna pedagogo por determinação institucional [...] o devir-pedagogo não se compromete com a quietude, tampouco com a estabilidade da forma modal” (Raic, 2020, p. 98). Como podemos observar nos escritos de Tammy, quando ela diz que sua formação

[...] foi bem proveitosa, acredito que se eu não tivesse a oportunidade de realizar Iniciação Científica, Projetos de Extensão, Estágios Não Obrigatórios desde o início do curso, eu teria uma experiência incipiente o qual não saberia lidar com os desafios constantes. Eu vejo isso não apenas no curso de Pedagogia, mais em todos os cursos, o contato com a área de atuação é fundamental para a formação de um profissional. (Tammy, otodiário digital).

Com essa narrativa de Tammy, acredito que ao realizar resgates na memória, através de lembranças narradas/escritas, estas, trivialmente, parecem dar ao sujeito condições de tomar consciência de sua dimensão constitutiva de elementos que o compõem ao relacionar o hoje, às percepções

do ontem. Com base nas percepções, a ciência considera a memória como algo diferente da sensação, pois a ela é o ato pelo qual a consciência apreende um dado objeto, utilizando as sensações como instrumento, não sendo o conhecimento total do objeto, mas sempre provisório e incompleto e relacionada à atitude corpórea.

Digo que o devir-pedagogo remete às atualizações provisórias, aos transbordamentos, a nunca chegar a ser algo estático, equilibrado, mas sim movimento, ruptura, deslizamento “[...] em processos de atualizações-defasagens-atualizações” (Raic, 2020, p. 99).

Vistas deste modo, a prática docente, a formação de professores, *as pedagogicidades* não se organizam como coisas estáticas, mas sim dinâmicas, fluidas, como processos contínuos e, permanentemente, como demonstra a fala de Xavier “[...] Levando em consideração que as descobertas e releituras no campo das Ciências estão em constante movimento percebemos a importância de buscar novos conhecimentos na área assim como verificar suas fontes e contextos para melhor compreender e poder dialogar no campo educacional.” (Xavier, *otodiário digital*). Assim, a partir dessa narrativa de Xavier, infiro que a experiência está presente em todos os aspectos da vida; sendo uma aprendizagem adquirida, ela produz significados que dão acesso ao real. Assim, há sempre mais na experiência vivida do que no significado que se constrói a partir dela, pois esses significados são influenciados por estruturas cognitivas objetivas. (Amatuzzi, 2007). Tais composições, de modo processual, vão se fazendo como história, experiência subjetivada, como tramas de linhas de forças vivas, como produção de si, do sujeito. (Pereira, 2010b). Assim, digo que em sintonia com mudanças, *as pedagogicidades* caracterizam-se como um conjunto amplo e diversificado de habilidades, saberes e aprendizagens abertas, em fluxos de atualizações. O fato é que, com tudo o que vai ocorrendo nos trajetos da vida, nós vamos nos desenvolvendo pessoal e profissionalmente, assim “[...] o devir-pedagogo acontece nos movimentos contínuos da pedagogicidade [...]” (Raic, 2020, p. 103).

Ao escrever as narrativas, em seu *otodiário*, Black disse

[...] sempre procuro conciliar o que aprendi com os eixos temáticos de minha preferência [...] aprendi também que o mestrado não é um lugar de

realizações pessoais e sim um lugar de provocações. Sim, me senti provocada a ir atrás de minha identidade como professora pesquisadora militante que trabalho com e para os povos tradicionais. Quanto às linhas de pesquisa do mestrado também entendi que se tratava de um curso novo e, portanto, em processo de construção. Tive um excelente orientador que provocou em o gosto pela pesquisa, o diferente, o inédito, sei que não estava à altura de suas expectativas, mas foi beneficiada por um profissional que viu em me uma estudante em potencial, apesar de todas as falhas cometidas por mim. Por tudo aconselho aos colegas que queiram fazer um mestrado ou doutorado pesquisar, analisar a proposta do programa, para tomar uma decisão mais assertiva. A formação é um movimento contínuo e estar insatisfeito torna-se uma condição para mudança. (Black, otodíário digital).

Ouso dizer, ao ler este trecho de suas memórias/percepções, que a prática da Black é, ao que se nota, fruto de sua história; isso permite compreender suas dificuldades, aprendizagens, crenças, incentivos, valores e marcas que resvalam para seus atuais movimentos de pedagogicidade. Nesta perspectiva colaborando para ações reflexivas e autocríticas. No processo ela dá demonstrações de prosseguir, na profissão, de possibilidades de se fazer, de se (re)fazer, de ser e de vir a ser. E isto significa perceber o passado com algo que tem continuidade e cujo processo não está acabado; assim surgindo a possibilidade de descobrimento de conexões, (re)posicionamentos, autoconscientização, ressignificação e mudança. (Freitas; Souza Jr, 2009). Isto implica dizer que pode ser trilhada a mesma estrada, pode ser realizado o mesmo percurso, seguir o mesmo roteiro e, mesmo assim, a viagem será diferente, os encontros e a vivências serão outras, sendo cada viagem peculiar a cada pessoa em seu lugar/tempo/espço. Sendo assim, ao narrar é possível “[...] recorrer ao acervo de toda uma vida – uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte, a experiência alheia.” (Benjamin, 1987, p. 221 *apud* Freitas; Souza Jr, p. 4). Desse modo, é também trazer à tona vozes que ficaram por muito tempo, praticamente emudecidas, adormecidas e despercebidas do próprio sujeito.

Vistas assim, as reflexões das histórias de vida, elaboradas e organizadas nos otodíários digitais, contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional, pois ao lembrar é possível reconstruir a memória em seus aspectos afetivos e intelectuais, além de permitir a organização das experiências, reavivando marcas, refletindo sobre estas. Deste

modo, infiro que o otodiário constitui-se como um instrumento capaz de ampliar a compreensão dos acontecimentos e apresentar mecanismos para a reflexão acerca dos saberes e das práticas docentes. Neste sentido, ao escrevê-lo, num primeiro momento, a pessoa se recorda de algo, realiza uma análise e pensa a respeito do pensamento que veio à tona em relação ao momento; cada memória imbrica consigo uma síntese do que foi e do que poderia ter sido; após isso há uma tendência de o sujeito realizar a leitura de seus feitos e do que poderia ter sido se as decisões e os caminhos fossem outros. Em seguida, este mesmo sujeito articula o presente e o passado num contínuo e define o que é ou foi marcante, importante e significativo. Isso se dá, naturalmente, com base no presente, a partir do que se vem sendo no momento de agora, e funciona, muitas vezes, como um elemento norteador dos fatos contemporâneos. (Freitas; Souza Jr, 2009). Sendo assim, nos escritos abaixo é possível perceber o resgate dos momentos significativos da trajetória de Tammy, e as marcas que estes movimentos, em forma de acontecimentos, vão produzindo na sua pedagogicidade.

A partir do momento em que você está atuando em sala ou em espaços pedagógicos (referente ao meu caso) percebo que a atualização é gradual e contínua. Isso é consequência do olhar observador do pesquisador-pedagogo. Quando desenvolvi a pesquisa abordando a questão holística para trabalhar os Conflitos Socioambientais nos Anos Iniciais percebi que, existem inúmeras maneiras de trabalhar o mesmo conteúdo atendendo o perfil da turma (especificamente, o interesse da turma) [...] Como Pedagoga, o mestrado abordando duas áreas (Ciências e Matemática) contribuiu sim! pois nossa profissão compete ter conhecimento de ambas. Ao assistir as pesquisas dos meus colegas, por exemplo, proporciona uma compreensão ampla e minuciosa, a depender da abordagem sobre a importância do conhecimento e da prática em sala de aula [...] O título de mestre traz mais responsabilidade, enriquece o currículo, mais no fundo, em minha vida, foi algo realizador e que contribuiu bastante aonde eu cheguei. (Tammy, otodiário digital).

Nesse ponto, suas narrativas apresentam-se enlaçadas nas travessias da formação, marcadas aqui pela processualidade de suas trajetórias acadêmicas. Nas linhas e entrelinhas desta reflexividade biográfica, Tammy deixa entrever que sua prática docente, neste cenário, foi sendo revisitada e, de algum modo, revitalizada pelas instâncias teóricas da Academia. Nelas posso vislumbrar a pessoa inclusa na história de seu tempo, ao trazer as reflexões estabelecidas

entre sua história de vida e os estudos que se encontrava a realizar explicitando, assim, suas inquietações, escolhas, eventualidades e opções que se manifestavam, a partir do que vinha sendo estudado. Assim, Tammy expressa os deslocamentos provocados pelos explicitados estudos, demonstrando que circunstâncias de aprofundamento de estudos, e estes relacionados à prática, tendem a produzir prática pedagógicas com novas interpretações da profissão e importantes movimentos autoformativos, como bem diz Black, em um trecho de seu otodiário “[...] *sempre estou em constante mudança mesmo porque nesses 32 anos tive várias experiências na docência, as quais sempre exigiram de mim novos conhecimentos.*” (Black, *otodiário digital*). Dessa maneira a pesquisa (auto)autobiográfica evidencia como os sujeitos atribuem significados as suas experiências e ressignificam suas consciências históricas e de suas aprendizagens; esta modalidade coloca em protagonismo ações, vivências e experiências de profissionais da educação, e isso contribui para o entendimento da realidade da educação e seus operadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] E não há melhor resposta que o espetáculo
da vida: vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida, ver a fábrica que
ela mesma, teimosamente, se fabrica [...].
João Cabral de Melo Neto (1974, p. 73-79)

Ao longo desse trabalho, dessa minha aventura otobiográfica, desse meu desfiar de fios, lancei-me na busca de compreender as contribuições do PPG.ECFP para as atualizações da docência do pedagogo no desenvolvimento de sua pedagogicidade nas composições de si e como professores de Ciências da Natureza. O interesse pela dimensão subjetiva da ação docente fez-se latente em mim, promoveu encontros, aprendizagens e atribuições importantes da pesquisa em uma abordagem (auto)biográfica das histórias de vida; com isso foi possível empreender este estudo sobre movimentos de atualizações docentes e, aliada a estes, nos fluxos da vida, a composição da pedagogicidade. Com isso, meu esforço com esse estudo foi de mapear as maneiras como os pedagogos produzem suas práticas docente no ensino de Ciências da Natureza; identificar as contribuições do PPG.ECFP nas práticas docentes no ensino de Ciências da Natureza dos pedagogos; e discutir as atualizações das pedagogicidades dos pedagogos nas composições de si na produção da docência.

Para a realização desse estudo, recorreremos ao método (auto)biográfico, pois vimos nele possibilidades de produção de conhecimentos renovados ao rememorar, narrar e registrar suas vivências e marcas destas, (re)visitando-as. Há evidências de acionamento de novas produções (re)construídas, a partir de suas memórias, trazendo à tona marcas a se (re)organizarem, com o tempo, em saberes experienciais sendo estes únicos, subjetivos e particulares. Assim, em alguns pontos das narrativas os pedagogos validam que a memória, neste processo, deu visibilidade aos abalos de suas estruturas anteriores permitindo

adentrar ao campo das lembranças, dos vividos, deu mostras de chegar às forças que deram origem aos percursos psicológicos e sociais de sua processual formação docente. Utilizando-se deste método, trabalhamos com a produção de otodiários digitais, os quais foram utilizados como espaço para narrativas escritas. Acredito que este instrumento contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional, pois ao lembrar é possível reconstruir a memória em seus aspectos afetivos e intelectuais, além de permitir a organização das experiências, reavivando marcas, refletindo sobre estas. Deste modo, infiro que o otodiário constitui-se como um instrumento capaz de ampliar a compreensão dos acontecimentos e apresentar mecanismos para a reflexão acerca dos saberes e das práticas docentes - o que foi possível visualizar nas narrativas - suas percepções de que estão em mudanças constantemente e entendem-se como profissionais inconclusos, inacabados. Para além, demonstram compreenderem que a atualização é gradual e contínua.

Ao buscar, na primeira seção de elementos introdutórios, esta dissertação configura-se relacionada as itinerâncias de mim, ao objeto de pesquisa, à questão norteadora, a seus contextos geral e específicos, aos pretextos e justificativas para a sua realização. Em seguida, entrelaçam-se, a segunda seção, onde estão contidas as explicitações da pluralidade metodológica e onde apresento a função de especificar os caminhos investigativos percorridos, o método (auto)biográfico vinculado à educação, às questões e objetivos deste estudo. Pondera acerca das dimensões escolhidas, desde os primeiros levantamentos a criar espaços para a localização dos possíveis partícipes, os contatos e a entrada em campo, até os dispositivos de construção de informações às elementares compreensões. Na terceira seção estão os aportes epistemológicos que dão sustentação conceitual a esta dissertação. Na quarta seção a ênfase recai sobre o ensino de Ciências da Natureza e seus atravessamentos com a formação de pedagogos e a construção de suas respectivas práticas pedagógicas. E na quinta e última seção, estão as discussões sobre a história do PPG.ECFP, os programas de pós-graduação no Brasil, políticas de formação em nível de pós-graduação, as pedagogicidades e

as composições de si dos pedagogos egressos.

A partir do otodiários e todo processo percorrido na construção desta pesquisa, vejo o campo de estudo da profissão docente a partir de um viés processual, propiciando-me, assim, espaços de aprendizagem da prática humana, de modo geral. Assim, acredito que as abordagens (auto)biográficas manifestam possibilidades de realização de estudos referentes às experiências pessoal e profissional, fator que auxiliou no alcance dos objetivos propostos neste trabalho, pois, ao acessar memórias, escritas de si, histórias de vida, o método permitiu evidências de desenvolvimento de si, aperfeiçoamento em percursos formativos e fazeres/saberes pedagógicos atrelados a dinamismos, singularidades, processo de diferenciações e subjetividades. (Deleuze, 2004). Isso foi possível visualizar nas narrativas do pedagogos em seus respectivos otodiários, principalmente quando eles ressaltaram a necessidade de buscar conciliar o que aprenderam com eixos temáticos de suas preferências, ao perceberem o mestrado como um lugar de provocações, ao destacarem a importância de buscarem novos conhecimentos na área, verificarem fontes e contextos para compreender/dialogar no campo educacional, ao realizarem aprofundamento de estudos, ampliarem seus olhares, ideias e intervenções, tornando-as mais significativas. Além disso, destacaram, em suas narrativas, a importância de serem constantes pesquisadores de suas respectivas práticas, de seus momentos de planejamento e elaboração de materiais etc.

Nos sentidos enunciados, após vivenciar o presente estudo, a construção do otodiário digital, posso dizer da renovação de minhas concepções acerca da formação docente – agora, vista como um processo de desenvolvimento contínuo, em consonância com as circunstâncias em que a vida vai sendo construída. Desse modo, passei a entender melhor o que significam os momentos formadores de si, no âmbito pessoal e de desdobramento profissional, no decorrer da vida de professores. Compreendi que estes momentos, presentes na composição da docência, envolvem movimentos que enlaçam a (re)atualização de percursos e marcas – emergidas de vivências – e estas seguem a proliferar, a produzir experiências. Com os otodiários,

identifiquei, nas narrativas dos pedagogos egressos, contribuições do PPG.ECFP em suas práticas no ensino de Ciências da Natureza, dentre as contribuições, algumas narrativas destacam que os professores, do referido Programa, auxiliaram com as discussões, apresentações e aplicação das percepções acerca do ensino de Ciências, ajudaram a visualizar/vislumbrar com maiores propriedades às áreas de Ciências e Matemática. Também, destacaram que facilitou tanto para a organização/atualização de conhecimentos, quanto para a prática docente. E, em alguns trechos, destacaram que passaram a lidar com o conhecimento de maneira mais contextualizada, pois até uma simples leitura de um artigo, já provocou certas mudanças. Para além, passaram a incentivar a alfabetização científica e passaram a ter olhares e escutas sensíveis em relação ao conhecimento das crianças, bem como em relação ao planejamento, pautando-se na curiosidade na pesquisa. Ademais, perceberam a importância do contato com a área.

Respondendo a minha pergunta inicial: de quais maneiras o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores contribui para as atualizações da docência do pedagogo no desenvolvimento de sua pedagogicidade nas composições de si e como professores de Ciências da Natureza, eu penso que ele está longe de ser a fonte para a resolução de problemas/brechas/dificuldades deixadas/criadas/enfrentadas na formação inicial do pedagogo, (não esperava por isso, pois sei que não é tarefa dele), mas – sem sombra de dúvidas – o PPG.ECFP contribui num sentido de reconhecer nossas limitações, nossos entraves, nossas necessidades, nossos avanços... Me incluo, pois também sou pedagoga em reta final de conclusão do curso. Com afinco, reconheço que o programa incentiva o discente para uma busca incessante, para uma atualização contínua, paulatina, permanente. Não considero que o programa supra todas as lacunas da formação do pedagogo para o ensino de Ciências – sei que está não é a função do programa –, até porque não temos uma imersão em conteúdos, mas a reflexão, o encontro com a literatura, o estar na Universidade, o debruçar-se sobre a pesquisa, nos faz ver/perceber: (re)arranjos de si, novas composições, marcas, (re)atualizações,

vemos a pedagogicidade sendo revisitada constantemente.

Com isso, considero que o professor vive e experimenta situações na vida e, essas acabam construindo uma maneira singular de ser professor. Este, a constituir-se, historicamente, diante de vivências, desafiadoras, experimentadas no dia a dia, tende a realizar intermediações entre os vividos e os movimentos que virão a se organizar. Dessa maneira, por se tratar de um sujeito histórico, compõe a si e à sua pedagogicidade em interações permanentes e situações contextuais, sucessivamente, reconstruídas, ao longo da carreira pedagógica – sejam consigo mesmos (auto)formação, com o espaço acadêmico, alunos e pares. Também, nas relações com o mundo, com os demais sujeitos, com os diferentes contextos, oportunidades e possibilidades.

Nesta dissertação, me direcionei para as contribuições do PPG.ECFP para as atualizações da docência do pedagogo no desenvolvimento de sua pedagogicidade nas composições de si e como professores de Ciências da Natureza. Agora, caminhando para o fim destas considerações finais, após a conclusão desta pesquisa de dissertação, penso que para investigações futuras, devo me ater: o que o PPG.ECFP deixou de oferecer? Quais as lacunas? O que os discentes egressos têm a dizer sobre isso? Qual o posicionamento político desses professores? O que é tensionado nas aulas? Contribuir ajuda, mas em que medida? Estas e outras inquietações me fazem pensar em planos futuros, pois reconheço nossa limitação, enquanto pedagogo, para ensinar objetos/disciplinas que nos são inóspitas. Com tais considerações finalizo esta dissertação enunciando que, inspirada no poema musicado de Brandt e Nascimento (1978) destaco renovadas intenções: “[...] se muito vale o já feito / mais vale o que será / e o que foi feito / é preciso conhecer / para melhor prosseguir [...]” E, assim, deixar portas entreabertas para futuros e ampliados estudos de processos formativos docentes, na interpenetração do desenvolvimento pessoal e do desempenho profissional de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lisiane Machado. **As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual.** Trabalho apresentado no GP Geografias da Comunicação do X Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Caxias do Sul, RS. 2010.

AMATUZZI, Mauro M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*. V. 13, p. 8-15. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. ISSN 16761669. Nov., 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BIZZO, Nélio Marco Vincenzo. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática. 2002.

BRAGA, Oswaldo. **O Último Eu: cenas e poemas.** 1. Ed. Jequié: Editora Nocego, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Versão Final. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692 de 11 e agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Diário Oficial da- União**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 nov. 2022.

CÂMARA, Sandra C. X.; PASSEGGI, Maria da. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. *In: PASSEGGI, Maria C.; VICENTINI, Paula P.; SOUZA, Elizeu C. (org.). Narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, p. 29-45, 2013.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**. Bauru, 1998.

DELEUZE, Gilles. O Método de Dramatização. *In: A Ilha Deserta e outros textos*. (1953-1974). p. 112-140. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 / tradução de Suely Rolnik. 176 p. (Coleção TRANS). São Paulo: Ed. 54, 1997.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta. 184p. 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2. São Paulo, p. 357-371. Maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A condição biográfica. **Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução Carlos Galvão. Maria da Conceição Passegi, Nelson Patriota. Natal, RN. EDUFRN, 2012.

DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez. 1990.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. vol.17, no. 51, p. 523-536, dez. 2012.

FERNANDES, Maria E. J. **Movimentos de professoralização: enlases com a experiência estética**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2015.

FREITAS, Dayse Stefanie de L.; SOUZA JR, Arlindo José de. Importância do memorial de formação enquanto estratégia de formação profissional no projeto veredas. **Olhares & Trilhas**. v. 5 n. 1 (2004): NÚMERO ATEMÁTICO, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA,*

Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, [1988] 2010, p. 34-57.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo. p. 2222. 2010.

FERREIRA, Cristiane Pereira-; LEMOS, Evelyse S.; MEIRELLES, Rosane. M. S. **Prática pedagógica do primeiro ao quinto ano da Educação Básica: concepções de professores de Ciências**. VII ENPEC. Florianópolis, nov. 2009.

FONSECA, Tania Mara Galli. COSTA, Luis Artur. **As durações do devir: como construir objetos-problema com a cartografia**. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. TEDESCO, Silvia. (Orgs). **Pista do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (v. 2).

FUMAGALLI, L. O ensino de Ciências Naturais no Nível Fundamental da educação formal: Argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). **Didática das Ciências Naturais: Contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRACALANZA, Hilário. AMARAL, Ivan Amorosino do. GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **O ensino de Ciências no Primeiro Grau**. 124 p. São Paulo: Atual, 1987.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&M editores, 2012.

GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: LINHARES, Célia Frazão et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas**. 2. ed. 2001, p. 115-131.

GATTI, Bernardete Angelina. NUNES, Marina Muniz Rosa. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. 158p. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC/DPE), 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. jan./fev./mar./abr., 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In: A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 11-26. 1999.

LONGHINI, Marcos Daniel. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das Séries Iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências** - V13(2), pp.241-253, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**. Experiências transingulares com o método em ciências da educação. Campinas: Pontes editores, 2020.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. Quando ousei-me narrar(me): intraduzções otobiográficas de uma professoralidade. **Tese (Doutoramento de Educação)**. 256. f. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

MATEUS, Samuel. **A Experiência e a Vivência** - proposta de uma teoria modular da comunicação. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v.17, n.2, mai./ago. 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. [online]. vol.14, n.1, p. 98-110. ISSN 1806-9452. 2000.

MELO Neto, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1974, p. 73-79.

MIDDLEJ, Jussara; PEREIRA, Marcos V. As histórias de vida como tramas de fios na composição da professoralidade. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. v. 1, p. 551-563, 2016.

MONTEIRO, Silas Borges. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 33, n. 3, p. 471-484. set./ dez. 2007.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. *In: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro. (Org). O pensar complexo e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 21-34.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pós-Graduação e Pós-Graduação em Educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas. n. 24, p. 85-95, junho, 2008.

NOGUEIRA, Ivana C. de. D.; MIDDLEJ, Jussara. **Na experiência da**

professoralidade, as vivências dos movimentos de professoralização. Educon, Aracaju, v. 13, n. 01, p.115, set., RI/UFS. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In: Os professores e a sua formação*, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. A pesquisa didática e o método de dramatização. *In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença.* São Leopoldo: Oikos, 2020.

OVIGLI, Daniel Fernando B.; BERTUCCI, Monike Cristina S. A formação para o ensino de Ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Revista Ciências e Cognição.** Vol. 14 (2), p. 194-209, 2009.

SOUZA, E.C; PASSEGGI, M.C. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008c. p. 18-53.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de. VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v.27. n.01. p.369-386. abr. 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). (Auto)biografia e formação humana.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a, V. 8, p.123-138.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. *In: Revista Ibero Americana de Educação.* n. 52, 2010b, p. 61-80.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Implicações da prática na formação dos professores. *In: Atos de Pesquisa em Educação.* v. 5, n. 3. PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, p. 370-389, set./dez. 2010c.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo sobre a formação do professor.** Santa Maria: Editora UFSM. p. 510-528. 2013.

PIATTI, Celia Beatriz; URT, Sônia da. C. Memórias em tessituras: Registros de histórias, vida e trabalho. **Revista Teias.** v. 15, n. 37, p. 102-117, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez. Ed.1ª. 158 pp. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. PINTO, Umberto de Andrade. SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. Educação em Revista.** v. 38. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469838956>. Acesso em: 11. dez. 2022.

PINEAU, Gaston. **Vies des histories de vie.** Universidade de Montreal. Faculté de Éducation Permanente, 1980.

RAIC, Daniele Farias Freire. **O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade.** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020.

RAMOS, Luciana Bandeira da Costa; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O ensino de Ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências.** Vol.13(3), p. 299-331, 2008.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário brasileiro da língua portuguesa.** Jequié: Ponto e Vírgula, 2012.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir - Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93, **publicada no Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

ROSA, José Guimarães. **Grande Sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Formar-se ou tornar-se professor? considerações ontológicas sobre formação docente. *In: CANDA, Cilene N.; MENDONÇA, Celida S. (Orgs.). Paisagens educativas do Ensino de Teatro na Bahia.* 1ed. Salvador-Bahia: EDUFBA, v. 1, p. 47-62, 2018.

Sá, Maria Roseli Brito Gomes de. CURRÍCULO E FORMAÇÃO: atualizações e experiências na construção de existências singulares. *In: Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência.* Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes (organizadoras). Salvador: EDUFBA, 2010. 221 p.

SILVA, Kelly Cristina Ducatti da. **A formação no curso de pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais.** 2005. 222 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005.

SILVA, Aparecida de Fátima Andrade da. **Ensino e aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, SP, 2006.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. AZEVEDO, Janete Maria de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 42. set./dez. 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40. jan./abr., 2009.

SILVA, Ramires Fonseca. Contornos e transtornos em fronteiras fixantes: formatividade docente em linhas bifurcadas. *In: Aprender - Ano XV. N. 25.* Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. p. 150-167. ISSN online: 2359-246X. Vitória da Conquista. Jan./Jun. 2021.

SILVA, Thomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. Dossiê: "Diferenças". **Educ. Soc.** 23 (79). Ago., 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Santos. **A formação do pedagogo na UESB, campus de Jequié, para o ensino de ciências nos anos iniciais.** Dissertação (mestrado) – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2013.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *In: Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

UESB. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – PPG. ECFP. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/>. Acesso em: 05. dez. 2022.

VELOSO, Caetano. **Alegria, alegria**. Philips Records, 1967. LP. Faixa 4 (Lado A). Rio de Janeiro, 1967.

ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante. **Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas:** enfoque no projeto ABC na Educação Científica Mão na Massa. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2005.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
 Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assinhe na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Deborah da Silva Santos*
 1.2. ORIENTADOR ORIENTANDO: *Danielle Farias Freire Raiz*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA
O desenvolvimento da pedagogicidade no ensino de ciências e matemática: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):
Esta pesquisa será desenvolvida por mim, Deborah da Silva Santos, sob a orientação da professora Dra. Danielle Farias Freire Raiz, para compor a minha dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Presumo que esta pesquisa justifica-se por seu potencial em ampliar a produção acadêmica brasileira sobre a formação de pedagogos, a formação continuada e o ensino de ciências e matemática além de permitir, aos participantes da pesquisa, momentos de reflexão sobre os modos de ser e fazer-se na profissão.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):
Estamos fazendo esta pesquisa para:
Compreender como pedagogosgressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP) vem atuando sua pedagogicidade (modos diferenciados de estar sendo pedagogo) nas composições de si como professores de ciências e matemática, bem como, nos interesses conhecer a maneira como o PPG.ECFP contribui para o desenvolvimento dessas composições. Para isso, iremos:
 1. *Evidenciar como os pedagogos vão construindo e atuando suas práticas no ensino de ciências e matemática;*
 2. *Conhecer as contribuições do PPG.ECFP para os pedagogos nas composições de si como professor de ciências e matemática;*
 3. *Discutir contribuições do PPG.ECFP no desenvolvimento da pedagogicidade.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

Página 1

Será feita Entrevista Narrativa, por permitir abrir espaço para o diálogo acerca das vivências singulares, sentidos e significados, dos pedagogos participantes da pesquisa. Além de permitir a socialização dos acontecimentos e fatos constitutivos da docência, dos modos de estar sendo professor.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:
No local e horário combinado previamente com você.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:
45 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?
 Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)
Risco de se causar e/ou se sentir desconfortável no momento da coleta de dados.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):
Para evitar que isso aconteça, a qualquer momento você poderá interromper a entrevista. Poderá se recusar a narrar, caso sinta-se desconfortável. Poderá remarcar para outro momento, caso não queira continuar as entrevistas narrativas naquele momento.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):
Esta pesquisa poderá permitir aos participantes darem forma as suas experiências, refletirem como fazem significações das situações e os acontecimentos de sua existência. Além de permitir reflexões acerca de si mesma no exercício profissional.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (a comunidade, sociedade, academia, ciência...):
Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre pesquisa biográfica narrativa, percursos formativos de pedagogos, ensino de ciências e matemática e formação continuada.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participante):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável prestará todo suporte nesse caso.

6.3. E se ocorrer algum problema durante em depois da participação?
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

Página 2

Imagem 1 – Página 1 e 2 do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nesta pesquisa?
R: Eles serão usados com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Em geral não. O(a) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para se identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o aceita.

6.9. Depois de apresentados os publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: Serão arquivados por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:
Pesquisador(a) Responsável: *Deborah da Silva Santos*
 Endereço: Rua José Moreira Sobrinho, s/n CEP: 45.266-190 - Jequiézinha - Jequié - Ba
 Fone: (73) 98829-0472 // E-mail: deborah.dsb@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
 Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiézinha, Jequié-BA, CEP 45208-091.
 Fone: (73) 3528-9727 // E-mail: cep@uesb.edu.br
 Horário de funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

e com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

Página 3

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
 (Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me compõem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Assigno ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prontadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

Página 4

Imagem 2 – Páginas 3 e 4 do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

APÊNDICE B - Mapeamento dos pedagogos egressos

| TURMAS | NÚMERO DE REGISTROS NO BANCO DE DISSERTAÇÕES | QUANTIDADE DE PEDAGOGOS | CONSEGUI CONTACTAR |
|---------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| 2011 | 15 | 3 | 1 |
| 2012 | 13 | 6 | 3 |
| 2013 | 21 | 6 | 2 |
| 2014 | 20 | 8 | 1 |
| 2015 | 22 | 7 | 3 |
| 2016 | 20 | 9 | 7 |
| 2017 | 20 | 9 | 8 |
| 2018 | 18 | 3 | 2 |
| 2019 | 10 | 4 | 3 |
| 2020 | 6 | 1 | 1 |

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, **Deborah da Silva Santos**, declaro para os devidos fins que a presente dissertação é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610³², de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso está já tenha ocorrido, na perda do título de Mestrado do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),

Deborah da Silva Santos

Assinatura da Autora

Jequié, Bahia. 25/03/2024.

Local e data

32 Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>