

DOSSIÊ



***Pesquisa na Graduação - processos formativos e produção  
do conhecimento na graduação em pedagogia***



Organizadores:

Alexandre Martins Joca

Elzanir dos Santos

Diagramação:

Marcelo Vieira Pustilnik

Romário Cícero da Silva Abreu

Capa:

Marcelo Vieira Pustilnik

Gerada por IA (<https://app.leonardo.ai/image-generation>)

Dossiê Temático

Teceres – Revista da AINPGP

<https://teceres.ainpgp.org>

2025

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: PESQUISA NA GRADUAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA .....</b>	<b>2</b>
(Alexandre Martins Joca; Elzanir dos Santos)	
<b>PESQUISA NA GRADUAÇÃO: UM OBJETO AINDA NÃO CONSTITUÍDO NO DISCURSO ACADÊMICO....</b>	<b>6</b>
(Dorgival Gonçalves Fernandes; Heloisa Helena Sarmento de Andrade)	
<b>A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2003 A 2023: ALGUNS APONTAMENTOS .....</b>	<b>19</b>
(Elzanir dos Santos; Jerferson de Lima Freires)	
<b>A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PESQUISADORES NAS CIÊNCIAS HUMANAS (2007 A 2020): UM BREVE PANORAMA POR ÁREAS E EIXOS TEMÁTICOS .....</b>	<b>31</b>
(Alexandre Martins Joca; Romário Cícero da Silva Abreu)	
<b>ENSINO COM PESQUISA NA PEDAGOGIA: A AULA DE CAMPO COMO POTENCIALIZADORA DOS PROCESSOS FORMATIVOS.....</b>	<b>45</b>
(Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira; Miriam Barreto de Almeida Passos; Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso)	
<b>TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO PIBID/PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>63</b>
(Larissa Lira da Silva; Zildene Francisca Pereira; Edinaura Almeida de Araújo)	
<b>INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UVA: DIÁLOGOS ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO.....</b>	<b>76</b>
(Ana Cecília de Paula Clemente; Ana Thainara Alves do Nascimento; Carlos Venasio do Nascimento Rodrigues; Eliomar Araújo de Sousa; Daniele Kelly Lima de Oliveira)	
<b>PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA BREVE ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO PRP-UECE (2020-2021).....</b>	<b>88</b>
(Francisco Glauber de Oliveira Paulino; Frederico Jorge Ferreira Costa; Jarles Lopes de Medeiros)	
<b>INICIAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DE PEDAGOGAS E DE PROFESSORES-ORIENTADORES.....</b>	<b>98</b>
(Francisca Francinalva Vieira Nobre; Mariana de Sousa Laurindo; Hermes Talles dos Santos Brunieri)	



## **APRESENTAÇÃO: Pesquisa na Graduação - processos formativos e produção do conhecimento na graduação em pedagogia**

Este dossiê reúne parte dos textos apresentados no GT 01 do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), ocorrido no Cariri cearense, em maio de 2024. O grupo de trabalho tem como título “Processos formativos e produção do conhecimento na graduação em Pedagogia” e constitui uma ação vinculada ao Observatório sobre a Pesquisa na Graduação (OPG/AINPGP), desde 2022. O enfoque dos trabalhos que o compõem, tem como intencionalidade dar visibilidade ao debate sobre a pesquisa produzida na graduação. Assim, objetiva reunir textos que reflitam sobre processos de formação de pesquisadora(e)s no âmbito da graduação, sejam professora(e)s ou aluna(o)s. As produções podem envolver problematizações teórico-metodológicas em torno da pesquisa na graduação em pedagogia; textos autobiográficos, enfocando percursos pessoais e o processo de produção de conhecimento e as aprendizagens experimentadas em projetos de pesquisa, ensino e extensão, além de textos que socializem o conhecimento científico produzido, como resultado de relatos de experiência em disciplinas, projetos de Monitoria, Residência Pedagógica, PIBID, PIBIC, e projetos de extensão.

A iniciativa desta publicação tem como fundamento alguns pressupostos. Um deles, orienta todas as ações da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) e se refere à compreensão de que a pesquisa é um direito de todos e todas a(o)s estudantes e constitui uma dimensão fundamental da formação humana, necessitando, portanto, de amplo incentivo desde a Educação Básica, passando pela graduação e se consolidando na Pós-graduação. Entende-se que o ato de pesquisar no âmbito científico, implica uma atitude, e não apenas um fazer. Entende-se, em decorrência disto, que tornar-se pesquisador(a), para além do domínio de métodos e técnicas específicas do fazer científico, requer uma atitude curiosa e inquieta diante da realidade, assim como habilidades de observação, reflexão, análise e síntese. Tais habilidades, podem ser desenvolvidas nas inúmeras atividades favorecidas pela educação universitária, desde as atividades de pesquisa, propriamente ditas, até àquelas realizadas no âmbito do ensino, da extensão e demais projetos formativos.

Nesse sentido, esta publicação é balizada pelo ensejo de contribuir para ampliar a visibilidade da pesquisa realizada na graduação, a qual, historicamente, tem sido negligenciada em favor da pesquisa desenvolvida na Pós-Graduação. Nesse contexto, produzir conhecimento e obter espaços para sua divulgação, ainda figuram como desafios a serem enfrentados por professore(a)s pesquisadora(e)s e estudantes. Este dossiê significa, portanto, uma alternativa para amenizá-los.

Os textos aqui reunidos, abordam diversas abordagens sobre a formação inicial para a pesquisa, trazendo resultados de pesquisas, relatos de experiências em ensino e, igualmente, em Programas tais como PIBIC, PIBID e Residência Pedagógica. Uma breve síntese de cada um deles é apresentada a seguir, visando convidar o(a) leitor(a) para compartilhar sabores e saberes com a(o)s autora(e)s das produções.

O primeiro artigo, intitulado **PESQUISA NA GRADUAÇÃO: UM OBJETO AINDA NÃO CONSTITUÍDO NO DISCURSO ACADÊMICO**, objetiva compreender a partir do pensamento de Michel Foucault, a discursividade acadêmica sobre o tema pesquisa e formação de pesquisadores na graduação em cursos de licenciatura, indagando “como os sujeitos acadêmicos brasileiros têm refletido e discursado sobre pesquisa e formação de pesquisadores na graduação na atualidade?” Assim, discute-se as noções de discurso, sujeito, constituição e processos de subjetivação.

Como segundo texto, temos **A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2003 a 2023: ALGUNS APONTAMENTOS**, que analisa a produção acerca do tema formação inicial para a pesquisa na graduação em periódicos brasileiros, que tematizam a pesquisa e o ensino superior. O estudo enfoca os objetivos das produções, suas fontes de dados, aspectos geográficos das produções e o conceito de iniciação científica que baliza as pesquisas e reflexões.

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PESQUISADORES NAS CIÊNCIAS HUMANAS (2007 a 2020): UM BREVE PANORAMA POR ÁREAS E EIXOS TEMÁTICOS** é título do terceiro artigo. O objetivo da investigação foi identificar como se estruturam as pesquisas científicas realizadas em Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas no Brasil. O enfoque recaiu sobre o *locus* das pesquisas, área de conhecimento, as categorias de estudo e seus objetivos.



O quarto artigo tem como título **ENSINO COM PESQUISA NA PEDAGOGIA: A AULA DE CAMPO COMO POTENCIALIZADORA DOS PROCESSOS FORMATIVOS**. O texto destaca que ele “emerge das práticas de ensino com pesquisa, alimentadas pelas inquietações e buscas em torno do fazer didático-pedagógico no curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus XI/UNEB*”. As perguntas orientadoras são: em que medidas a aula de campo potencializa a formação do pedagogo? Como a aula de campo pode se configurar enquanto prática de pesquisa na Pedagogia? O objetivo é compreender outras possibilidades formativas e de atuação, articulando ensino e pesquisa.

Na sequência, tem-se o trabalho **TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO PIBID/PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. O objetivo é apresentar reflexões de discentes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus Cajazeiras (PB)*, sobre o PIBID, destacando sua importância para aprendizagem da docência, em face dos desafios que caracterizaram a vigência do Programa, entre os anos de 2020 a 2022, marcado pela pandemia da Covid-19.

Com o título **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UVA: DIÁLOGOS ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO** o sexto artigo aborda a necessária relação entre a graduação e Pós-graduação. Constitui um relato de experiência, trazendo reflexões sobre a aprendizagem para o exercício da docência de um doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, em Fortaleza (Ceará), durante o Estágio à Docência II, desenvolvido na disciplina “Fundamentos Filosóficos da Educação”, no curso de Pedagogia da UVA, em Sobral.

O penúltimo trabalho, **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA BREVE ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO PRP-UECE (2020-2021)**, tem como objetivo discorrer acerca da experiência desenvolvida pelos autores, no Programa Residência Pedagógica, em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. O destaque está na análise de alguns dos desafios encontrados pelo bolsista, durante o desenvolvimento das aulas, em formato remoto, devido à pandemia de SARS-CoV-2. O texto aborda, ainda, a percepção do residente acerca da atual realidade que atravessa o ambiente educacional.

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DE PEDAGOGAS E DE PROFESSORES-ORIENTADORES** é o artigo que finaliza este dossiê e objetiva



evidenciar como a investigação científica contribui com a formação docente inicial de pedagogas como professores de Língua Portuguesa e, também, com a formação de professores universitários como orientadores acadêmicos. As reflexões estão ancoradas na discussão sobre contribuições da Iniciação Científica para a formação docente, bem como acerca das concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O convite está lançado! Boa leitura!

Organizadores:

Alexandre Martins Joca

Elzanir dos Santos



## **PESQUISA NA GRADUAÇÃO: um objeto ainda não constituído no discurso acadêmico**

Dorgival Gonçalves Fernandes

<https://orcid.org/0000-0002-1291-0082>

Heloisa Helena Sarmiento de Andrade

<https://orcid.org/0009-0009-7738-1925>

**RESUMO:** O artigo objetiva compreender a discursividade acadêmica sobre o tema pesquisa e formação de pesquisadores na graduação em cursos de licenciatura, a partir da seguinte questão: como os sujeitos acadêmicos brasileiros têm refletido e discursado sobre pesquisa e formação de pesquisadores na graduação na atualidade? O seu referencial teórico se ancora no pensamento de Michel Foucault, dando-se primazia às noções de discurso, sujeito, constituição e processos de subjetivação. A metodologia tem centralidade na análise do discurso, na acepção foucaultiana e a sua base empírica é formada por 21 artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de 2015 a 2022. De acordo com os discursos que compõem esses artigos, o modo como aparecem os enunciados cultura do isolamento docente, produtivismo científico, difíceis condições universitárias objetivas para a produção de pesquisas, modelo de ensino universitário centrado na transmissibilidade de conteúdos, precarização do conceito de acadêmico e a política de divulgação científica, entre outros, nos parece explicar as dificuldades para que professores universitários se dediquem à pesquisa e à formação de pesquisadores na graduação, em parceria ativa com graduandos, para que assim seja possível colocar esse tema na pauta do discurso acadêmico como um objeto efetivamente constituído

**Palavras-chave:** Pesquisa na graduação; formação de pesquisadores, discurso acadêmico.

## **UNDERGRADUATE RESEARCH: an object not yet constituted in academic discourse**

**ABSTRACT:** The article aims to understand academic discourse on the topic of research and training of undergraduate researchers in undergraduate courses, based on the following question: how have Brazilian academic subjects reflected and discoursed about research and training of undergraduate researchers today? Its theoretical framework is anchored in the thought of Michel Foucault, giving priority to the notions of discourse, subject, constitution and subjectivation processes. The methodology has centrality in discourse analysis, in the Foucauldian sense and its empirical base is formed by 21 articles published in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, in the period from 2015 to 2022. According to the discourses that make up these articles, the way in which appear the statements culture of teaching isolation, scientific productivism, difficult objective university conditions for the production of research, model of university teaching centered on the transmissibility of content, precariousness of the concept of academic and the policy of scientific dissemination, among others, seems to explain the difficulties for university professors to dedicate themselves to research and the training of undergraduate researchers, in active



partnership with undergraduates, so that it is possible to place this topic on the agenda of academic discourse as an effectively constituted object.

**Keywords:** Undergraduate research; training of researchers, academic discourse.

## INVESTIGACIÓN NA GRADUAÇÃO: un objeto aún no constituido en el discurso académico

**RESUMEN:** El artículo tiene como objetivo comprender la discursividad académica sobre el tema de la investigación y la formación de investigadores en la educación de grado en cursos de licenciatura, a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo los sujetos académicos brasileños han reflexionado y discursado sobre la investigación y la formación de investigadores en la educación de grado en la actualidad? Su marco teórico se fundamenta en el pensamiento de Michel Foucault, otorgando primacía a las nociones de discurso, sujeto, constitución y procesos de subjetivación. La metodología tiene centralidad en el análisis del discurso, en la acepción foucaultiana, y su base empírica está compuesta por 21 artículos publicados en la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos, en el período de 2015 a 2022. Conforme con los discursos que componen estos artículos, la forma en que aparecen los enunciados cultura del aislamiento docente, productivismo científico, difíciles condiciones universitarias objetivas para la producción de investigaciones, y modelo de enseñanza universitaria enfocado en la transmisibilidad de contenidos, la precariedad del concepto de académico y la política de divulgación científica, entre otros, parece esclarecer las dificultades de los profesores universitarios para dedicarse a la investigación y a la formación de investigadores de graduación, en colaboración activa con los estudiantes universitarios, de manera que es posible colocar este tema en la agenda del discurso académico como un objeto eficazmente constituido.

**Palabras clave:** Investigadores de graduación; formación de investigadores, discurso académico.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo é parte de uma pesquisa sobre a formação de pesquisadores na graduação em cursos de licenciatura, desenvolvida na perspectiva da Filosofia da Educação, no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras.

Tem como objeto de estudo a pesquisa e a formação de pesquisadores na graduação no discurso acadêmico e assume como principal referência teórica o pensamento do filósofo Michel Foucault referente às noções de discurso, sujeito, constituição e processos de subjetivação. A metodologia se centra na análise de



discurso, na acepção foucaultiana, tendo como base empírica os discursos de sujeitos acadêmicos veiculados em forma de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, no período de 2015 a 2022.

No período estudado, localizamos 264 artigos publicados na RBEP. Desses, empregando os descritores pesquisa na graduação; formação do pesquisador e indissociabilidade entre ensino e pesquisa nos seus títulos, não localizamos nenhum artigo. Assim, elaboramos os seguintes descritores: pesquisa; pesquisa universitária; pesquisa no ensino superior; docência e pesquisa no ensino superior; pesquisa discente na universidade; formação docente; professor/es universitário/s; estudantes universitários e produção científica, selecionamos 21 artigos para compor a nossa base empírica. Sobre os 21 artigos, realizamos leituras integrais e analíticas, de modo sistemático, seguindo-se as orientações metodológicas salientadas por Foucault (2008) e Fischer (2001).

## **2. A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: um objeto ainda em constituição no discurso acadêmico**

Diversos elementos discursivos e não-discursivos nos apontam que a pesquisa na graduação é um objeto de enunciação ainda não devidamente constituído no discurso acadêmico, considerando-se o que não encontramos e o que encontramos no percurso dessa pesquisa na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos-RBEP, no período de 2015 a 2022.

No plano dos elementos não discursivos, do não dito, quanto ao tema pesquisa e formação de pesquisadores não ser um objeto de estudo ainda não constituído, destacamos, de início, a ausência dos enunciados pesquisa na graduação, formação do pesquisador e indissociabilidade entre ensino e pesquisa na composição de títulos de artigos na RBEP no período analisado. Quanto aos elementos discursivos, diversos artigos apresentam enunciados que também confirmam tal entendimento.

Sobre a RBEP, no artigo O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas, Moura e Borba (2022, p. 21-22) afirmam:

Falar sobre a pesquisa educacional na RBEP significa, neste momento, falar sobre a própria Revista, que em sua concepção mais geral traz a temática educacional em todas as suas nuances, apresentando a complexidade e vastidão do campo da educação no Brasil e em outros países.

No artigo, apesar do título e do tema nele tratado, não há referência alguma à pesquisa e formação de pesquisadores na graduação. Tal fato chama atenção quando olhamos para o recorte temporal tratado no artigo, ou seja, a década de 1950, haja vista que nesta década, Anísio Teixeira, um dos primeiros e mais potentes defensores da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa na universidade, realiza ações importantes referentes à pesquisa, conforme destacam Moura e Borba (2022, p. 21).

No ano de 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, dando maior atenção às questões da pesquisa. Com o objetivo de estabelecer centros de pesquisa como uma forma de fundar bases científicas para a reconstrução educacional do Brasil, Anísio Teixeira decidiu pela criação de centros de pesquisas em algumas regiões do país (Brasil, 2016). Outro ponto que explica a decisão de pesquisar o período 1950-1959 foi a criação do Centro de Documentação Pedagógica (CDP), em 1953. Além disso, considerando a preocupação com a pesquisa, outro aspecto que contribuiu para a escolha desse recorte foi a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) pelo Decreto nº 38.460, em dezembro de 1955.

Quanto à tematização da pesquisa educacional na RBEP na década referida, Moura e Borba (2022, p.28) assinalam:

A temática da pesquisa educacional fora representada em 6 artigos. dos 6 textos sobre essa temática, 5 deles foram publicados no número 63, volume 26, em julho/setembro de 1956, cujo tema era a pesquisa educacional. Esse número continha 7 artigos, sendo um voltado às políticas educacionais e o outro voltado para a organização educacional a partir de um olhar sobre a pesquisa científica no Brasil. Desses 5 artigos, apenas 3 tinham a palavra “pesquisa educacional” no título, os outros 2 continham as palavras “pesquisa” e “educação”, mas atrelados à ciência e ao planejamento. [...] o único dos 6 artigos publicados nesse decênio que ficou fora dessa edição foi publicado dois anos antes, no número 53, de 1954, cujo autor J. Roberto Moreira tratava da pesquisa educacional pensando o valor da ciência e os estudos educacionais.

Ao observarmos a perspectiva dos temas abordados nos artigos analisados por Moura e Borba, percebe-se que nas discussões sobre política educacional, planejamento e organização da educação, ciência e educação, haveria condições de possibilidade para se pensar sobre o papel da pesquisa na formação promovida pelo ensino superior, bem como sobre a formação do pesquisador nos cursos de licenciaturas e bacharelados. Todavia, no discurso que constitui o artigo não há referências a essa questão.

Em perspectiva histórica, o artigo de Faria (2022), intitulado A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira, nos ajuda a entender a ausência do tema pesquisa na graduação no discurso acadêmico de tempos idos (1930-1960) e a sua pouca presença no tempo presente. No caso, a pesquisa é colocada como um



elemento a dificultar a docência na universidade, segundo assevera Faria (2022, p. 322):

Ora, as universidades não estavam, e ainda não estão, preparadas para a docência das diferentes disciplinas que os cursos superiores ofereciam, porque a didática minuciosa e a metodologia esmiuçada com o “bê-á-bá” da docência, que se consolidaram nas escolas normais, foram suprimidas dos programas escolares com extinção ou acréscimo de disciplinas, em prol das suas especializações e da pesquisa e extensão que o curso universitário desenvolve prioritariamente.

No artigo, a autora faz uma releitura do artigo “O Problema de Formação do Magistério”, de Anísio Teixeira, publicado pela RBEP na década de 1960, e o toma como anexo do seu artigo. De acordo com as palavras de Anísio Teixeira, no referido anexo, o sentido de acadêmico empregado na formação de professores ministrada pelas escolas normais traz dois problemas para essa formação: a proliferação de escolas privadas destinadas à formação de professores e o tipo de ensino aplicado em tal formação.

As escolas privadas de ensino normal entraram a proliferar, do mesmo modo por que havia proliferado o ensino secundário. Essa proliferação se fez mais fácil na medida em que seu ensino passou a ser de tipo acadêmico, dispensado aparentemente equipamento e especialização dos professores. A adoção do currículo federal pelas escolas normais levava-as a se considerarem “acadêmicas”, o que, numa grosseira corrupção do conceito de acadêmico, significava ensino verbalístico por meio de simples memorização de textos (Teixeira apud Faria, 2022, p. 329).

Na continuidade da sua crítica à academização da formação de professores nas escolas normais, Teixeira (Apud Faria, 2022, p. 331) analisa essa formação no ensino superior, e faz as seguintes considerações:

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 30 exatamente para enfrentar esse problema na diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar. Mas a duplicidade dos propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo, tragado na voragem da expansão tumultuosa deste ensino, levou a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo dos especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando residual a função do preparo dos professores secundários.

A observação acerca dos enunciados que constituem os discursos acima, falando sobre mudanças no currículo universitário, a supressão e o acréscimo de disciplinas para ser convertido em acadêmico, visando preparar especialistas e

pesquisadores das áreas de ciências e humanidades, tendo em vista a universidade priorizar, na sua constituição, a pesquisa, nos leva a considerar duas questões. A primeira refere-se ao antagonismo posto entre ensino e pesquisa, a partir do qual se culpabiliza a formação de pesquisadores pelos problemas da formação docente; a segunda diz respeito ao quanto é controverso o fato desses artigos não se referirem, de modo mais específico, à pesquisa na graduação. Isto porque, embora Anísio Teixeira enuncie e destaque a “grosseira corrupção do conceito de acadêmico” que embasou o currículo universitário da graduação, é nesta, ao que nos parece, na temporalidade analisada em tais artigos, onde se desenvolve a pesquisa universitária. Sobre esse fato, faz-se necessário destacar que na temporalidade citada se dá a criação de muitas universidades no Brasil, assumindo-se como princípio a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ademais, a partir do que é exposto por Teixeira, Souza, Broch e Barbosa-Rinaldi (2020) no seu artigo Entre pesquisa e docência: notas sobre o projeto formativo stricto sensu em Educação Física, vemos que nos anos de 1930 a 1960 ainda não havia um sistema de pós-graduação stricto sensu oficialmente estruturado e organizado para ser o lócus da pesquisa universitária e da formação de pesquisadores. Conforme esses autores:

Com a implantação formal da pós-graduação no Brasil em 1965, mediante o Parecer Sucupira (CES/CFE nº 977/65), os programas stricto sensu se estruturaram para se adequar à concepção de universidade como instituição academicamente produtiva. Sob esse pano de fundo, foram reservadas ao domínio stricto sensu a condição de formar professores qualificados para a docência no ensino superior e a formação de pesquisadores para o desenvolvimento de ciência e tecnologia (Turnes, 2014). Convém observar que inicialmente a pós-graduação buscou atender sua mais urgente demanda – qualificar os professores para uma participação efetiva na academia (Furtado; Hostins, 2014). Tal qualificação foi orientada por um perfil docente preocupado, em linhas gerais, em ofertar um bom ensino na graduação. No entanto, com a nova configuração da pós-graduação brasileira na década de 1980, esse nível de ensino foi desafiado a qualificar o corpo docente para a produção de conhecimento (Tani, 2016) (Teixeira; Souza; Broch; Barbosa-Rinaldi, 2020, p. 166).

Quando observamos os fatos descritos e a afirmação de Moura e Borba de que ao falarem sobre a pesquisa educacional na RBPE significa falar da própria revista, nos é possível compreender o quanto a pesquisa na graduação ainda é um objeto a ser constituído. Assim sendo, entendemos que a tematização da pesquisa se consubstancia em pesquisa para a graduação ou pesquisa sobre a graduação, mas não, pesquisa na graduação.



Essa compreensão acerca da pesquisa na graduação também se sustenta quando olhamos para a titulação dos autores de artigos que formam a base empírica dessa pesquisa, pois entre os 21 artigos analisados, em apenas um, há sujeito graduando na condição de autor. Uma raridade. Na maioria das vezes, nem mesmo quando no corpo do artigo é explicitada a participação de alunos da graduação, bolsista de IC, na produção da pesquisa que lhe deu origem, esses têm seus nomes apresentados. No artigo Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC), Andriola e Suliano (2015, p. 288), ao descreverem o percurso metodológico da pesquisa, afirmam:

Foram empregados três instrumentos distintos para a coleta de dados: um questionário autoaplicável destinado aos professores; um questionário autoaplicável destinado aos alunos; e um roteiro semiestruturado de entrevista destinado aos moradores locais, que foram abordados por dois alunos de graduação, ambos bolsistas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (IC/CNPq) dos cursos noturnos de Administração e Pedagogia. [...]. Posteriormente à coleta de dados, os dois bolsistas de IC/CNPq foram orientados nas atividades de organização de bases e digitação das informações, empregando planilhas Excel. Em seguida, as bases de dados foram importadas para o Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 19.0, para a efetivação de análises estatísticas de caráter descritivo (medidas de tendência central, como média aritmética, moda e mediana; e de variabilidade, como amplitude e desvio-padrão), com o intuito de caracterizar e representar graficamente as mais relevantes informações. Foram empregadas, ainda, técnicas de análise bivariadas, que compreendem a geração de tabelas e gráficos de frequências, relativas ao cruzamento das perguntas integrantes dos questionários com variáveis de segmentação.

Conforme é possível observar no artigo, o lugar do graduando pesquisador é na coleta de dados, fazendo o trabalho “braçal” da pesquisa, pois não há menção aos graduandos em ações posteriores à coleta de dados, isto é, na análise dos dados e na escrita do relatório da pesquisa e do artigo. Este fato nos aponta que na pesquisa, em muitos casos, há uma divisão social do trabalho, haja vista que o graduando pesquisador não é, ou ainda não é, pesquisador. Diferente de muitas revistas avaliadas como Qualis A1 e A2, a RBEP não impede a publicação de artigo que tenha graduandos em seu quadro de autores. No site da RBEP (<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/about/submissions>), sessão Diretrizes, nas “Normas gerais para apresentação dos originais”, item 3.2, referente à autoria, afirma-se:

Na RBEP, consideram-se autores aqueles que tenham contribuído de forma substancial em todas as seguintes etapas do trabalho:



- (a) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;
- (b) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
- (c) aprovação final da versão submetida.

3.2.4 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa etc.), deve-se anexar como documento suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado denominado “Colaborações” (RBEP, s.d, n.p).

No caso do artigo de Andriola e Suliano, os graduandos que participaram da coleta de dados não são nomeados nem mesmo na condição de colaboradores. Tal fato, um tanto comum, nos leva a inferir que o graduando, no processo de aprendizagem em pesquisa, aprende sem participar efetiva e ativamente da sua execução, mas assistindo o processo de sua produção. Assim, talvez possamos pensar a pesquisa na graduação como um ensaio, propedêutico, um trampolim para a pós-graduação, na qual o estudante, de fato, vai aprender e fazer pesquisa.

Essa situação pode ser explicada a partir do que assinalam Oliveira e Bianchetti sobre a Iniciação Científica - IC, no artigo Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Os autores afirmam o seguinte:

Concebemos a IC – tanto na graduação como no ensino médio – no contexto dos rituais de iniciação, passagem ou instituição. A IC pode ser considerada um ritual, pois se supõe que os estudantes não fazem parte, são “vistos ‘como os de fora’ porque são ‘aprendizes’” (Calazans, 2002, p. 61) e, para serem introduzidos, para adquirirem o *habitus*, precisam passar por situações materiais e simbólicas que transformam o bolsista em alguém incluído, “de dentro”. Dessa forma, o ritual aparta os “que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram e, assim, institui uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados” (Bourdieu, 1998, p. 97). [...] Desse modo, podemos afirmar que tanto a IC quanto a ICJ são portas de entrada para o campo acadêmico. Os iniciantes necessitam ter disposição para aprender o jogo e aceitar as suas regras, desvendando a “caixa-preta” da pesquisa científica (Filipecki; Barros; Elia, 2006). Dessa maneira, concretizar a IC “é adentrar um espaço habitado por professores, pesquisadores e demais estudantes e seguir uma determinada etiqueta que poderá formá-lo como um pesquisador no futuro, é começar seu processo de formação em pesquisa” (Scorsolini-Comin, 2014, p. 2) (Oliveira; Bianchetti, 2019, p. 467).

Os enunciados “rituais de passagem”, “portas de entrada” e “formá-lo como um pesquisador no futuro” nos indicam o não lugar de graduandos como pesquisador, posto serem colocados na passagem entre o não iniciado e o iniciado na pesquisa, ou seja, na porta que dá acesso à condição de pesquisador, a ser consolidada no futuro, de modo específico, no doutorado. E neste caso é salutar destacar que para um



professor universitário submeter projeto de pesquisa ao PIBIC, na maioria dos casos, lhe é exigida a titulação de doutor.

Dos 21 artigos que compõem a base empírica desta pesquisa, apenas um, o artigo de Oliveira e Bianchetti, tematiza objetivamente o PIBIC, mesmo sendo este um programa institucional presente na grande maioria das instituições públicas de ensino superior. É possível que a pouquíssima quantidade de artigos que tematizam o PIBIC, bem como a iniciação científica no geral, seja evidência dessa concepção quanto à condição de pesquisador ser remetida ao futuro, na pós-graduação *stricto sensu*. Tal concepção nos parece ser compartilhada, também, por graduandos e por pesquisadores.

No caso de graduandos, temos o artigo de Silva, Silva, Cunha e Brito, intitulado *O que é um “bom” artigo científico? Concepções de estudantes do curso de Engenharia Elétrica*, no qual as autoras salientam as percepções de estudantes de Engenharia e coloca, de certo modo, em justaposição, percepções de estudantes de Psicologia. Nos dois casos parece se confirmar o que sustentamos como evidência acerca da condição de pesquisador do estudante de graduação, pois os dois grupos de graduandos, por motivos distintos, não validam a pesquisa que realizam para produzir um artigo. Conforme Silva, Silva, Cunha e Brito (2020, p. 780):

Por exemplo, enquanto esses estudantes do curso de Engenharia Elétrica destacam como propósito comunicativo do artigo científico divulgar uma pesquisa relevante para a área, graduandos do curso de Psicologia entrevistados por Silva e Castanheira (2019) são unânimes em afirmar que produziam artigo para o professor, com o objetivo de receber uma nota, configurando-se, assim, como um trabalho escolar demandado no final de muitas disciplinas do curso.

Citando a fala de um dos estudantes de engenharia, denominado Luiz, as autoras Silva, Silva, Cunha e Brito (2020, p. 781-782) destacam:

Para ele, os textos que são exigidos por professores de disciplinas dos cursos de graduação não são artigos, “porque, tipo, aquilo vai morrer nela [na professora]”. Luiz não reconhece o contexto de escolarização, particularmente a sala de aula, como um lugar social situado e legitimado para produção de artigos científicos, embora é possível dizer que as caracterizações feitas pelos estudantes de Psicologia evidenciam a perspectiva de gêneros de formação (o artigo é exigido pelo professor a fim de mediar a aprendizagem do aluno). Já as caracterizações feitas pelos estudantes de Engenharia Elétrica sugerem a perspectiva de gêneros especializados.

Na conclusão do artigo, as suas autoras assinalam:

Este trabalho se propôs a identificar concepções de artigos científicos de estudantes do curso de Engenharia Elétrica de uma universidade brasileira. Ao fazê-lo, identificaram-se duas concepções: o artigo como prática social e o artigo como prática sociopolítica. Na primeira, os estudantes enfatizaram o propósito comunicativo dos artigos científicos: espaço para divulgar pesquisas relevantes, significativas e inovadoras. Já na segunda, os graduandos enfatizaram os significados ideológicos e identitários que permeiam o local de publicação do artigo, os leitores e os autores que podem citá-los na produção científica (Silva; Silva; Cunha; Brito, 2020, p. 783).

É-nos possível perceber que o discurso posto nessas citações traz dificuldades à validação da condição de graduando pesquisador em dois fatores. Como primeiro fator, temos que os graduandos, por si e em sua maioria, não teriam, ainda, condições de se colocar como especialista qualificado de uma área de conhecimento na qual pudesse realizar uma pesquisa relevante, significativa e inovadora, cujos resultados seriam publicados em periódicos de alto impacto científico, lido e citado por especialistas qualificados. O segundo fator se refere à elaboração de pesquisa para se produzir artigo em disciplinas com função avaliativa, e nesse caso, como posto no discurso citado, a prática de pesquisa geradora do artigo não teria validade por ser “apenas” uma atividade escolar cujo valor se restringiria a uma nota avaliativa e o artigo não teria abrangência por ter apenas um leitor, o professor requisitante. Neste caso, invalida-se também o valor da pesquisa como processo de aprendizagem e de formação, ou seja, a sua dimensão pedagógica.

No caso de pesquisadores, demarcamos o artigo de Nunes e Moura (2019), intitulado Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo, devido à tipificação da pesquisa que gerou o artigo, a pesquisa colaborativa. Neste, as autoras compreendem a pesquisa colaborativa do seguinte modo:

A pesquisa colaborativa, na perspectiva da pesquisa-ação, tem como pressuposto o envolvimento de um grupo de sujeitos que tenham objetivos e metas em comum e interesse por determinado problema que emerge em um dado contexto no qual eles desempenham papéis diversos, tais como pesquisadores universitários e professores pesquisadores da escola *locus* da pesquisa (Nunes; Moura, 2019, p. 219).

A pesquisa colaborativa, no entendimento das autoras, supera a divisão entre pesquisador e pesquisado.

Pimenta (2005) afirma que a pesquisa colaborativa é um relevante percurso de superação da divisão entre pesquisados e pesquisadores que precisa se configurar em uma pesquisa-ação. No entanto, para que seja possível compreender a realidade social e, simultaneamente, a produção de conhecimento, é necessário estabelecer uma relação de parceria entre esses



sujeitos, que é um dos princípios fundantes da pesquisa colaborativa (Nunes; Moura, 2019, p.219).

Conforme as citações, os sujeitos envolvidos na pesquisa são todos pesquisadores, identificados como pesquisadores universitários e professores pesquisadores, porém o lugar do adjetivo pesquisador na identificação dos sujeitos já denota uma certa diferenciação e hierarquia, fazendo parecer que o professor universitário é, antes de tudo, um pesquisador, enquanto o graduado é um professor, adjetivado circunstancialmente como pesquisador, devido à tipificação da pesquisa. Assim, nos parece que o graduado professor não é, efetivamente, um pesquisador, posto não ser o curso de graduação considerado um *locus* formativo de pesquisadores.

Tal fato se torna mais evidente quando o graduado professor, ao longo do artigo, é tratado como colaborador, como professor, mas não como pesquisador.

Como mediadora do processo formativo-investigativo, assumimos a díade formadora-investigadora, pois, ao tempo em que estudamos os saberes docentes no quadro da pesquisa científica, procuramos contribuir para o interesse que os professores colaboradores tinham em aprimorar a prática por eles desenvolvida em sala de aula (Nunes; Moura, 2019, p. 221).

Neste sentido, graduandos e graduados se equivalem e mesmo que estejam na condição de professor, em processo de formação continuada, tal formação direciona-se para o seu aprimoramento em atividades de ensino, não de pesquisa. Assim, ainda que o professor, graduado, participe de modo ativo numa pesquisa, o pesquisador é o sujeito formado no âmbito do curso de doutorado. Em tal perspectiva, Nunes e Moura (2019, p. 226) afirmam: “Compreendemos que os docentes e o pesquisador, mediados pela reflexão crítica, podem construir conhecimento sobre o ensinar e a partir dessa ferramenta, se necessário for, ressignificar suas práticas”.

Ademais, semelhante ao caso apresentado acima, os sujeitos docentes graduados participantes da pesquisa não tiveram seus nomes citados nem mesmo na condição de colaboradores, ainda que a RBEP disponibilize essa possibilidade.

Diversos artigos que compõem a base empírica dessa pesquisa tomam como temática a formação pedagógica do professor universitário, englobando vários temas, tais como: processos formativos, necessidades formativas e desenvolvimento profissional. Tais artigos tocam de diferentes modos na questão pesquisa na graduação, mas na maioria das vezes no sentido do não dito, o que nos parece

demonstrar as dificuldades que torna essa questão um objeto ainda não constituído no discurso acadêmico em análise.

Neste caso, três elementos discursivos enunciados nos chamam a atenção: a formação inicial na graduação, a formação na pós-graduação *stricto sensu*, lócus oficial da formação do pesquisador para a docência universitária e o modo como o docente costuma lidar com a produção de pesquisas. Assim, a ausência da pesquisa na graduação relaciona-se à experiência de estudo e formação na graduação dos docentes universitários, mas também à cultura do isolamento docente, tipo “a minha sala de aula”, “a minha pesquisa”, às condições objetivas não favoráveis da universidade para a pesquisa, ao produtivismo acadêmico e à política de divulgação científica, que privilegia a titularidade de doutor/a, nos casos de Periódicos de alto impacto e relevância no cenário científico.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os enunciados que compõem os artigos analisados para a elaboração deste artigo, tematizando a pesquisa e a formação de professores na graduação, consideramos que este tema é ainda um objeto a ser efetivamente constituído no discurso acadêmico. Os enunciados que dão sustentação a tal consideração, são: o modelo de ensino universitário centrado na transmissibilidade de conteúdos, a precarização do conceito de acadêmico, a cultura do isolamento docente, o produtivismo científico, as condições universitárias não favoráveis para a produção de pesquisas e a política de divulgação científica. Esses enunciados evidenciam e explicam, de acordo com o nosso entendimento, as dificuldades para que pesquisadores se dediquem à pesquisa na graduação, em parceria ativa com graduandos, e assim, possam coloca-la na pauta do discurso acadêmico como um objeto efetivamente constituído.

Para tanto, será necessário produzir-se muitas “desacomodações” no campo acadêmico, na política de formação docente, na política de incentivo à pesquisa nos cursos de licenciatura, bem como evidenciar a dimensão pedagógica da pesquisa nas políticas e nas práticas de formação de professores na universidade.

### REFERÊNCIAS



ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298, maio/ago. 2015.

FARIA, L. C. M. A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 103, n. 264, p. 319-333, maio/ago. 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 114, p. 197-223, novembro, 2001.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8ª ed, 2ª tiragem. Tradução de Luiz F. Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MOURA, A. C.; BORBA, S. M. V. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022.

NUNES, M. A. A; MOURA, M. da G. C. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o modus operandi dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília-DF: INEP, S/D. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep> Acesso em: 08 de fevereiro de 2024.

SILVA, E. M.; SILVA, M. A. S. A.; CUNHA, R. L.; BRITO, J. J. S. O que é um “bom” artigo científico? Concepções de estudantes do curso de Engenharia Elétrica. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n. 259, p. 771-786, set./dez. 2020.

TEIXEIRA, F. C.; SOUZA, J.; BROCH, C.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Entre pesquisa e docência: notas sobre o projeto formativo stricto sensu em Educação Física. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n. 257, p. 164-181, jan./abr. 2020.

Submetido em 29 de mar de 2024.

Aprovado em 15 de jun de 2025.



## A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2003 a 2023: alguns apontamentos

Elzanir dos Santos

<https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

Jerferson de Lima Freires

<https://orcid.org/0000-0001-7072-3317>

**Resumo:** Este artigo apresenta um recorte de uma investigação em curso que analisa a produção acerca da formação inicial para a pesquisa na graduação, em periódicos brasileiros, no período de 2003 a 2023. O enfoque recai sobre os objetivos de tais produções, fontes de dados, aspectos geográficos das produções e o conceito de iniciação científica. Os artigos foram buscados em periódicos que têm como escopo o Ensino Superior e a Pesquisa. Utilizando a plataforma Scielo Brasil e descritores como "Iniciação Científica" e "Pesquisa na Graduação", foram identificados 20 artigos. Os resultados revelam que as regiões Sudeste e Sul, especialmente São Paulo e Santa Catarina, lideram em número de contribuições ao tema. A maioria dos artigos (14) não define iniciação científica, enquanto outros (7) fornecem definições gerais. Os resultados, alinhados ao objetivos dos artigos destacam a importância formativa da prática em pesquisa, promovendo o desenvolvimento acadêmico, científico e pessoal dos estudantes. Uma das conclusões possíveis se refere ao fato de que, em face da pouca produção encontrada no recorte temporal, acerca da temática "formação inicial para a pesquisa na graduação", o tema ainda desperta pouco interesse no âmbito acadêmico. Impõe-se, portanto, a necessidade de que ela ocupe centralidade nas preocupações de pesquisadores/as de todas as regiões do Brasil. Além disso, compreende-se a necessidade de que se amplie o conceito de iniciação científica, além daquele enunciado na política de financiamento de pesquisa.

**Palavras-Chave:** Iniciação científica; Ensino superior; Formação inicial.

## TRAINING FOR UNDERGRADUATE RESEARCH IN BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNALS FROM 2003 TO 2023: some notes

**Abstract:** This article is an excerpt from an ongoing investigation that analyzes the production about initial training for undergraduate research in Brazilian journals, from 2003 to 2023. The objectives of such productions, data sources, geographical aspects of the productions and the conceptualization of scientific initiation are addressed in journals that focus on Higher Education and Research. Using the Scielo Brasil platform and descriptors such as "Scientific Initiation" and "Undergraduate Research", 20 articles were identified. The analysis reveals that the Southeast and South regions, especially São Paulo and Santa Catarina, lead in the number of contributions. Most articles (14) do not define scientific initiation, while others (7) provide general and non-specific definitions. The results highlight the formative importance of research practice, promoting the academic, scientific and personal development of students. It is



concluded, therefore, that the importance of the theme of initial training for research is not confirmed in view of the few productions found in the period analyzed; in addition, it is necessary for it to occupy a central place in the concerns of researchers from all regions of Brazil; that the concept of scientific initiation be expanded, beyond that stated in the research funding policy.

**Keywords:** Scientific research; University education; Initial formation.

## **FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE GRADUACIÓN EN REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEÑAS DE 2003 A 2023: algunas notas**

**Resumen:** Este artículo es un extracto de una investigación en el curso que analiza la producción sobre formación inicial para la investigación de pregrado en revistas brasileñas, de 2003 a 2023. Se abordan los objetivos de esas producciones, las fuentes de datos son los aspectos geográficos de las producciones y la conceptualización de la iniciación científica, en las revistas que se centran en la Educación Superior y la Investigación. Utilizando la plataforma Scielo Brasil y descriptores como "Iniciación Científica" y "Investigación de Graduación", se identificaron 20 artículos. El análisis revela que las regiones Sudeste y Sur, especialmente São Paulo y Santa Catarina, lideran en el número de contribuciones. La mayoría de los artículos (14) no definen la iniciación científica, en tanto que otros (7) proporcionan definiciones generales y no específicas. Los resultados resaltan la importancia formativa de la práctica investigativa, promoviendo el desarrollo académico, científico y personal de los estudiantes. Se finaliza, que la importancia del tema de formación inicial para la investigación no se confirma dadas las pocas producciones encontradas en el período analizado para este fin. Del mismo modo, es necesario que se amplíe el concepto de iniciación científica para que ocupe un lugar central en las preocupaciones de los investigadores de todas las regiones de Brasil, incluso más allá de lo establecido en la política de financiación de la investigación.

**Palabras claves:** Iniciación científica; enseñanza superior; formación inicial.

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta um recorte de uma investigação em andamento que objetiva analisar o tema da formação inicial para a pesquisa no âmbito da graduação, em periódicos brasileiros, no período entre 2003 a 2023. Aqui, o enfoque central pauta-se nas análises dos objetivos explicitados nos artigos, dos aspectos geográficos, isto é, da ênfase regional das produções, bem como da definição de iniciação científica explicitada nos artigos.

Para tanto, partimos de algumas problemáticas. Inicialmente, importa destacar que a pesquisa no Brasil desfruta de uma posição destacada nas políticas de formação universitária, especialmente no âmbito da Pós-Graduação, concentrando

esforços na capacitação de pesquisadores(as) em nível de mestrado e doutorado. A iniciação científica na graduação, é materializada por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), políticas de financiamento de projetos de pesquisa, e também ocorrem, através de investigações sem apoio financeiro. Nessa perspectiva, evidenciam-se diversas questões e desafios que precisam ser enfrentadas nesse âmbito.

Um dos aspectos a ser considerado refere-se à desvalorização da produção de conhecimento durante a formação inicial na graduação. Isso tem consequências para seu financiamento, o qual por mais que tenha sido ampliado nas últimas décadas, ainda mostra-se limitado, quando confrontado ao número de estudantes e professores que pleiteiam bolsas.

Outra problemática está relacionada à elitização da pesquisa, que se manifesta nas políticas e práticas universitárias. No contexto acadêmico, a pesquisa é muitas vezes percebida como uma atividade intelectual elitizada e distante da realidade de muitos estudantes (Joca; Santos, 2019, p.31). Para estes, a pesquisa é vista como realização exclusiva de “iluminados”. O que contribuiu para a construção de um sentimento de não pertencimento, por parte dos graduandos(a)s, ao universo da pesquisa. Esse cenário também afeta parte de docentes do Ensino Superior. Portanto, é imperativo que a universidade reavalie seus investimentos, priorizando a formação e pesquisa em todos os níveis, não apenas na pós-graduação, uma vez que a pesquisa é fundamental em todos os estágios educacionais e para todos os(a)s envolvidos(a)s no ambiente acadêmico (Barzotto, 2021, p.43).

Além disso, o desprestígio que cerca o tema da formação inicial para a pesquisa fora da Pós-graduação se manifesta em critérios excludentes de aceitação de artigos em periódicos, na escassez de eventos acadêmicos valorizando estudantes de graduação, na fragilidade da publicação de pesquisas desenvolvidas sobre o tema e de políticas educacionais incentivando a iniciação à pesquisa. Acreditamos que é na Escola Básica e na graduação que se estabelecem os primeiros passos da formação de pesquisadores(as), podendo surgir iniciativas científicas de relevância.

Por último, importa assinalar a incipiente reflexão e produção de conhecimento sobre o tema da pesquisa na graduação. Pouco se investiga sobre os dilemas, percepções, obstáculos e estratégias pedagógicas adotadas. Diante desse cenário, a presente pesquisa visa amenizar essa lacuna, contribuindo para uma compreensão



mais abrangente da formação inicial para a pesquisa na graduação, fomentando o interesse e a visibilidade desse tema no contexto acadêmico e além dele.

Nessa ótica, Demo (2014) Bridi (2010), Costa (2013), Jorge (2010), Melo (2003), Oliveira (2010), Soares e Severino (2018) asseveram a necessidade de investimentos na formação do pensamento e atitudes investigativas, iniciando pela Educação Básica e sequenciando na graduação, tendo em vista qualificar o (des)empenho na produção científica.

Uma estratégia adotada para atingir esse objetivo reside na sistematização do conhecimento produzido sobre o tema em periódicos nacionais. A relevância desse artigo é evidente quando se observa que, no Brasil, a discussão sobre a pesquisa na formação inicial ainda se mostra frágil, muitas vezes obscurecida pelo foco histórico nas pesquisas da pós-graduação. Portanto, a contribuição deste estudo está depositada na necessidade de fortalecer a formação inicial de pesquisadores(as) na graduação, promovendo uma maior democratização do acesso a uma formação de qualidade. Acreditamos que ao analisar, sistematizar e divulgar as produções científicas sobre a o tema da formação inicial para a pesquisa, contribuímos para um entendimento mais aprofundado da temática, subsidiando ações mais efetivas no campo.

Assim, este estudo parte das seguintes indagações: o que tem sido produzido e disseminado sobre a formação inicial para a pesquisa na graduação, em periódicos científicos brasileiros que têm como enfoque o Ensino Superior e a pesquisa. Qual é a incidência do tema nos periódicos? Quais características geográficas, conceitos de pesquisa e de ciência assumem tais produções? Qual é o objetivo de tais estudos? Quais os tipos de fontes de dados? Assim, o enfoque deste trabalho é identificar e analisar os objetivos, características conceituais e geográficas que permeiam tais produções, a partir de artigos científicos publicados em periódicos, durante o período de 2003 a 2023.

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, constituindo-se como estudo de caráter bibliográfico, intencionando sistematizar e analisar a produção científica que problematiza a formação inicial para a pesquisa no decorrer da graduação. O recorte temporal escolhido compreendeu o período de 2003 a 2023. Para o levantamento das produções, utilizou-se da “busca por assuntos” na plataforma Scielo Brasil, descritores como: “Iniciação Científica”,

“Pesquisa na Graduação”, “Formação Inicial de Pesquisadores”, em periódicos que têm como enfoque o Ensino Superior e a Pesquisa.

A partir desses parâmetros, foram identificados vinte artigos que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para esta revisão bibliográfica. Em seguida, foi realizada a sistematização das informações em uma planilha do Excel com as seguintes categorias: título do artigo, objetivo, incidência por IES (públicas e/ou privadas), região do país nas quais estão concentrados o fomento às produções sobre o tema, áreas de conhecimento, fontes de dados prioritárias, conceito de iniciação científica e conceito de ciência. Após a sistematização, estamos procedendo à análise dos dados, parte dos quais serão apresentados a seguir.

## **2. A PESQUISA NA GRADUAÇÃO É UM PROBLEMA?**

A pergunta que intitula este tópico é uma provocação para a tematizar e apresentar aspectos do que tem sido produzido acerca da pesquisa na graduação, entre 2003 e 2023, em periódicos brasileiros que enfocam o ensino superior e a pesquisa. A seguir, apresenta-se parte dos resultados da pesquisa em andamento, já mencionada, enfocando a incidência do tema nos periódicos, os objetivos das produções e pesquisas, as fontes de dados, a localização geográfica da IES que a fomenta, o que é entendido por pesquisa na graduação.

### **Dos objetivos**

Os objetivos delineados pelos diversos estudos sobre iniciação à pesquisa na graduação abrangem uma ampla gama de áreas e preocupações. Em linhas gerais, esses objetivos buscam analisar, comparar, avaliar e compreender diferentes aspectos relacionados à iniciação científica em diversos contextos educacionais. Desde a análise das políticas institucionais e sua expansão na educação superior. Além disso, há esforços para investigar a trajetória da institucionalização da iniciação científica, entender as representações dos pesquisadores sobre seus objetivos e estratégias de orientação. As pesquisas também se voltam para a experiência do(a)s bolsistas de pesquisa, analisando tanto o entendimento de alunos sobre a natureza da ciência quanto o significado da iniciação científica para os orientadore(a)s. Dessa forma, os objetivos traçados nesses estudos fornecem uma visão abrangente das



diferentes dimensões e implicações da iniciação científica em diversos contextos educacionais e institucionais.

### **Das fontes de dados prioritárias**

As pesquisas evidenciadas nos artigos utilizaram diversas fontes de dados, incluindo legislação educacional como a LDB e a BNCC, documentos institucionais, editais e relatórios de iniciação científica, questionários *on line*, entrevistas, observações em laboratórios, estudos de caso, análise documental, revisão bibliográfica, pesquisa-ação e acompanhamento de graduandos(as). Essas fontes abrangem diferentes áreas, como Linguística, Literatura, Química, Saúde e Educação, denotando que são diversas as áreas que demonstram interesse pelo tema.

### **Da Incidência regional**

Na análise regional dos trabalhos, isto é, a localização geográfica da IES que fomentou o artigo, no presente levantamento as regiões Sudeste e Sul – protagonizadas, respectivamente por São Paulo e Santa Catarina - se destacam com o maior número de contribuições (Tabela 1). São Paulo (seis) emerge como um centro expressivo de atividades nesse âmbito, enquanto o Rio de Janeiro (três) também desempenha um papel significativo.

No Sul do país, Santa Catarina desponta com uma produção significativa: cinco artigos. No Nordeste, observa-se uma presença relativamente menor. Paraíba e Rio Grande do Norte (dois) contribuem de maneira similar, refletindo uma participação mais tímida nessa região do país. A região Centro-Oeste, representada por Goiás (um), demonstra uma participação mais modesta em comparação com outras regiões.

Um dado interessante foi perceber as parcerias inter-regionais e interestadual entre autore(a)s de instituições da Paraíba e Rio Grande do Norte (dois), Santa Catarina/São Paulo (um) e Rio de Janeiro/Tocantins (um), indicando uma abordagem colaborativa, sugerindo a possibilidade de troca de experiências e conhecimentos entre diferentes estados e instituições, enriquecendo assim a diversidade e a perspectiva sobre o tema.

Essas colaborações ressaltam a importância da cooperação entre pesquisadore(a)s de diferentes regiões para fortalecer as práticas de pesquisa e



promover uma abordagem mais integrada. Além disso, observa-se uma variação notável na produção sobre o tema, entre as regiões. São Paulo e Santa Catarina se

Estados do País	Número de Trabalhos
São Paulo	6
Santa Catarina	5
Rio de Janeiro	3
Paraíba e Rio Grande do Norte*	2
Goiás	1
Santa Catarina e São Paulo*	1
Rio de Janeiro e Tocantins	1
Minas Gerais e São Paulo*	1

destacam com maior número de artigos.

**Tabela 1.** Distribuição do número de trabalhos relacionados à iniciação científica em diferentes estados do Brasil.

\*Colaborações inter-regionais e interestadual significa que o artigo foi elaborado por autores de estados diferentes

Apesar da alta concentração na região sudeste, Silva, Santana e Rapini (2020) destacam que, em 2003, aproximadamente 80% das publicações estavam concentradas nas regiões Sudeste e Sul. No entanto, até 2016, essa concentração diminuiu para cerca de 70%. Os autores ainda acrescentam que apesar da tendência decrescente na concentração de recursos e publicações de artigos, a região Sudeste mantém uma participação significativa no cenário nacional. Ao considerar a média percentual no período de 2003 a 2016, destaca-se por representar quase a metade de todos os recursos provenientes dos fundos setoriais durante esse intervalo. Além disso, detém aproximadamente a metade de todos os pesquisadores registrados nos grupos de pesquisa do país (Silva; Santana; Rapini, 2020).

### Do conceito de iniciação científica<sup>1</sup>

Outro aspecto considerado relevante foi constatar que o conceito de “iniciação científica” nem sempre é explicitado, de forma nos artigos, indicando que há uma

<sup>1</sup> Este termo “iniciação científica” foi adotado, em razão de não termos encontrado nenhuma produção que fizesse menção à terminologia “pesquisa na graduação”. Porém, assumimos o conceito de iniciação científica, além daquele circunscrito à política de financiamento de bolsas de pesquisa para estudantes de graduação, mas entendendo-o como todas as ações voltadas ao desenvolvimento da atitude investigativa.



presunção de consenso quanto à sua definição. O que não corresponde à realidade. É preciso, portanto, reiterar que a escolha de qualquer objeto de análise pressupõe, sempre, uma concepção explícita do seu significado.

Nesta ótica, foram identificadas, em apenas sete artigos (dentre os vinte e um), menções que indicam um conceito ou objetivos relacionados à “iniciação científica”. A seguir, é apresentado um recorte dos conceitos, destacando as ideias principais:

**Artigo 1:** Introdução progressiva dos estudantes no fazer científico; participação nos locais institucionais de produção e socialização do conhecimento científico; papel-chave na formação educacional e científica.

**Artigo 2:** Favorecimento de noções teóricas e metodológicas de pesquisa.

**Artigo 3:** Despertar vocação científica e incentivar potenciais talentos.

**Artigo 4:** Fortalecimento do processo de disseminação de informações e conhecimentos científicos e tecnológicos; Desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica.

**Artigo 5:** Institucionalização da IC para formação inicial de graduandos no exercício da investigação.

**Artigo 6:** Introdução do estudante no mundo da pesquisa científica; contribuição para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; incentivo à capacidade de pensar e ao espírito questionador.

**Artigo 7:** IC como oportunidade de aprendizagens ilimitadas.

As menções podem ser divididas em dois subgrupos: um deles, mais geral e vago, associa a IC a processos de educação inicial no fazer científico. O segundo grupo indica aspectos mais delimitados vinculando à formação inicial ao desenvolvimento de “atitudes e habilidades”, “capacidade de pensar e espírito questionador”. Em resumo, esses conceitos convergem ao enfatizar a importância da iniciação científica como uma prática educacional e formativa, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, científico e pessoal dos estudantes.

O conceito de iniciação científica (IC) é amplamente reconhecido por diversos autores, cada um destacando aspectos cruciais dessa iniciativa. Bridi (2015), por exemplo, ressalta que a IC, conforme sugere seu próprio nome, representa o ponto inicial na trajetória do aluno de graduação na produção de conhecimento científico. Em consonância com essa visão, Pires (2015) enfatiza o conceito destacando que o

estímulo à pesquisa científica deve ser iniciado precocemente e mantido de forma contínua ao longo da formação acadêmica.

Dentro desse contexto, Cabrero e Costa (2015) destacam a iniciação científica como um mecanismo fundamental para despertar talentos e vocações no campo científico. Além disso, estes autores ainda acrescentam a relevância da IC como um caminho para iniciar o processo de formação de pesquisadore(a)s, sendo um instrumento essencial para construir o pensamento científico por meio da imersão do(a)s estudantes na prática da pesquisa. Nesse sentido, a IC oferece a oportunidade de envolver o(a) alun(a)o desde cedo na atividade científica, engajando-o de maneira efetiva na pesquisa (Brasil, 1998).

Cabrero e Costa (2015) destacam, ainda, que a IC não apenas aprimora a capacidade crítica dos indivíduos, estimulando a reflexão, mas também promove a interação com diferentes correntes de pensamento. Por fim, estes autores argumentam em defesa da força da IC como catalisadora para despertar o interesse do(a)s discentes pela carreira acadêmica, indicando sua contribuição para a continuidade do processo de formação na pós-graduação. Em conjunto, essas perspectivas delineiam a riqueza e a importância multifacetada da iniciação à pesquisa na graduação, impulsionando a formação de futuro(a)s pesquisadore(a)s.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, importa sublinhar alguns achados deste estudo. Um deles se refere aos objetivos explicitados nas produções sobre a pesquisa na graduação. Em linhas gerais, esses objetivos buscam analisar, comparar, avaliar e compreender diferentes aspectos relacionados à iniciação científica em diversos contextos educacionais. Destacam-se artigos que enfocam as contribuições da pesquisa para a formação de graduando(s), reforçando a importância do investimento intelectual e das políticas públicas tendo em vista ampliar o alcance da pesquisa neste nível de ensino e na Educação Básica.

Diante da análise regional dos trabalhos, constata-se que as regiões Sul e Sudeste emergem como protagonistas, destacando-se com o maior número de contribuições, liderado por São Paulo como centro expressivo nesse âmbito. Embora, atualmente, esteja presente um esforço das políticas do governo federal para a diminuição das desigualdades regionais, quanto ao investimento no âmbito do



financiamento das pesquisas, ainda há um longo caminho para que a valorização da formação inicial de pesquisadore(a)s, no âmbito da graduação ganhe maior relevo.

Outro aspecto que chamou atenção diz respeito ao fato de que a categoria “pesquisa na graduação” não integra as produções sobre o tema. No entanto, quando a busca mudou para “iniciação científica (IC)”, foram encontrados vinte e um artigos. Um dos aspectos analisados se referiu ao conceito de IC, evidenciando-se que a maioria (quatorze) das produções não explicita uma definição, indicando um entendimento de que o conceito já está consensuado. O que não corresponde à realidade. O conceito de iniciação científica é muitas vezes vinculada aos projetos institucionais financiados, desconsiderando as pesquisas que não têm financiamento ou os Trabalhos de Conclusão de Curso, que constituem a forma majoritária de iniciação científica. Outro aspecto é que dos sete artigos que enunciam um entendimento do que seja a IC, a maioria destes enunciados são muito gerais, sem delimitar o que é a formação específica para o fazer o científico.

Ao explorar os conceitos de iniciação científica, torna-se evidente que esses convergem para enfatizar a importância da prática da pesquisa como uma estratégia formativa potente de introdução ao campo da investigação. A formação inicial para a pesquisa é reconhecida como o ponto inicial na trajetória do aluno na produção de conhecimento científico, desempenhando um papel fundamental na formação acadêmica, científica e pessoal de estudantes.

Importa destacar que a totalidade de vinte artigos encontrados, em recorte temporal de vinte anos em periódicos que tematizam o Ensino Superior e a Pesquisa, pode ser considerada pouco expressiva. Evidencia-se, portanto, nesse caso, a irrelevância atribuída às problemáticas vinculadas à pesquisa na graduação. É preciso, portanto, além de outros aspectos, que sejam ampliados os debates, as investigações e os investimentos financeiros ao campo para que avancemos para uma formação humana de melhor qualidade nas Universidades brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. DA M. E et al. A Distribuição Espacial da Produção Científica e Tecnológica Brasileira: uma Descrição de Estatísticas de Produção Local de Patentes e Artigos Científicos. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 1, n. 2, p. 225, 14 ago. 2002.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Os efeitos da pesquisa na graduação. In: **Dizeres educacionais, interculturalidade e meio ambiente**: conferências e palestras do

Fórum Internacional de Pedagogia, edição Salamanca, 14 a 16 de outubro de 2020.  
2. Ed. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Racquel Valério Martins.  
Cajazeiras/PB: AINPGP, 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Cenários para o futuro da ciência brasileira**. O Futuro Hoje. Brasília: Ébano, 1988.

BRIDI, Jamile Cristina A., **A pesquisa na formação do estudante universitário: a Iniciação Científica como espaço de possibilidades**. 214 f. 2010. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

BRIDI, Jamile Cristina A. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (org). **Iniciação científica [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

CABRERO, R. C., COSTA, M. P. R. Iniciação científica, bolsa de iniciação científica e grupos de pesquisa. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (org). **Iniciação científica [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

COSTA, Airton. **O processo de formação de pesquisadores: análise do programa de iniciação científica da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 1990 a 2012**. 204 f. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DEMO, Pedro. Educação científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 2-22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/10/421>. Acesso em 25/06/2024.

DUARTE DA SILVA, L.; RICARDO DE SANTANA, J.; RAPINI, M. S. DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA E O FINANCIAMENTO DO FNDCT. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos, 18, 2020. **Anais...** formato eletrônico. Disponível em: <https://brsa.org.br/wp-content/uploads/wpcf7-submissions/1675/Artigo-Com-nomes.pdf>

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir. Desafios iniciais do fazer-se pesquisador(a): (des) encontros que fazem caminhos. In: **A pesquisa na Graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes**. JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane(Orgs). A pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes. Cajazeiras: AINPGP, 2020.



JORGE, Marcos; TELLES, Tiago; PATROCINO, A. C. A iniciação científica no ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 441-457, maio/ago. 2010.

MELO, Gilberto Francisco Alves de. **A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar**. 253 f. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Elizangela Lizardo. **A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**. 114 f. 2010. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIRES, R. C. M. O trabalho do professor-pesquisador e o PIBIC/CNPq. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (org). **Iniciação científica [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

SOARES, Marisa; SEVERINO, Antonio Joaquim. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 372-390, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7drNKF8x7ch6rgGxmrKf7yz/abstract/?lang=pt> Acesso: 14/06/2024.

Submetido em 10 de abr de 2024.

Aprovado em 18 de jun de 2025.



## A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PESQUISADORES NAS CIÊNCIAS HUMANAS (2007 a 2020): um breve panorama por áreas e eixos temáticos

Alexandre Martins Joca

<https://orcid.org/0000-0003-4197-420X>

Romário Cícero da Silva Abreu

<https://orcid.org/0009-0004-4051-9760>

**RESUMO:** Este texto apresenta como se estruturam, em termos áreas de conhecimentos e eixos temáticos, as pesquisas científicas realizadas no período de 2007 a 2020 em Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas no Brasil que tomam como objeto de estudo a formação inicial de pesquisador@s na graduação. O intuito foi de identificar os *locus* das pesquisas (por área do conhecimento), os campos epistemológicos (categorias de estudo) e de interesses (seus objetivos).. A coleta dos dados foi realizada em consulta a *sites* de IES, assim como a bancos de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). As 21 pesquisas (16 dissertações e 05 teses) foram analisadas a partir de duas áreas: 1- O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); 2 - A Iniciação Científica (IC), com subdivisões em eixos temáticos. Evidencia-se a condição de prestígio do PIBIC em relação as demais atividades acadêmicas em nível de graduação no Brasil, ao passo que se negligencia os saberes e práticas vivenciadas por graduand@s nos espaços formativos do ensino, da extensão e de pesquisa, que se processam para além das 4 linhas do Programa.

**Palavras-chave:** Pesquisa na graduação; formação de pesquisadores; PIBIC; Iniciação Científica.

## THE SCIENTIFIC PRODUCTION ON THE INITIAL TRAINING OF RESEARCHERS IN THE HUMAN SCIENCES (2007 to 2020): a brief overview by areas and thematic axes

**ABSTRACT:** This text presents how scientific research carried out between 2007 and 2020 in Humanities Postgraduate Programs in Brazil that have as their object of study the initial training of researchers in undergraduate courses is structured in terms of areas of knowledge and thematic axes. The aim was to identify the locus of research (by area of expertise), the epistemological fields (categories of study), and the fields of interest (their objectives). Data collection was conducted by consulting HEI websites and databases of the *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq), the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), and the Ministry of Science, Technology, and Innovation (MCTI). The 21 research projects (16 master's theses and 05 PhD dissertations) were analyzed from two areas: 1- The *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* (PIBIC); 2 - *Iniciação Científica* (IC), with subdivisions in thematic axes. The prestige of PIBIC in



Brazil, compared to other academic activities at the undergraduate level, is evident. In contrast, the knowledge and practices experienced by undergraduates in the formative spaces of teaching, extension, and research, which occur beyond the four lines of the Program, are neglected.

**Keywords:** Undergraduate research; researcher training; PIBIC; Scientific Initiation

## **PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE INVESTIGADORES EN CIENCIAS HUMANAS (2007 a 2020): breve reseña por áreas y ejes temáticos**

**RESUMEN:** Este texto presenta como se estructuran, en términos y ejes temáticos la investigación científica realizada en el período de 2007 a 2020 en Programas de Posgrado en Ciencias Humanas en Brasil, que toman como objeto de estudio la formación inicial de investigador@s en graduación. El objetivo fue identificar el locus de investigación (por área de conocimiento), los campos epistemológicos (categorías de estudio) y los intereses (sus objetivos). La recolección de datos se realizó en consulta con los sitios web de las IES, así como con las bases de datos de las mismas. Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI). Los 21 estudios de investigación (16 disertaciones y 05 tesis), fueron analizados desde las áreas: 1- El Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC); 2 - Iniciación Científica (CI), con subdivisiones en ejes temáticos. Es evidente el estatus de prestigio del PIBIC en relación a otras actividades académicas a nivel de pregrado en Brasil, aparte de eso se descuidan los conocimientos y prácticas vividas por los estudiantes de pregrado en los espacios de formación de docencia, extensión y investigación, que se procesan más allá de las 4 líneas del Programa.

**Palabras clave:** Investigación de pregrado; formación de investigadores; PIBIC; Iniciación Científica.

### **1. INTRODUÇÃO**

Este texto é parte da pesquisa “A Formação Inicial de Pesquisadores/as na Graduação: Estado da Arte das Pesquisas em Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas no Brasil”<sup>2</sup> e tem como objetivo apresentar como se estruturam,

---

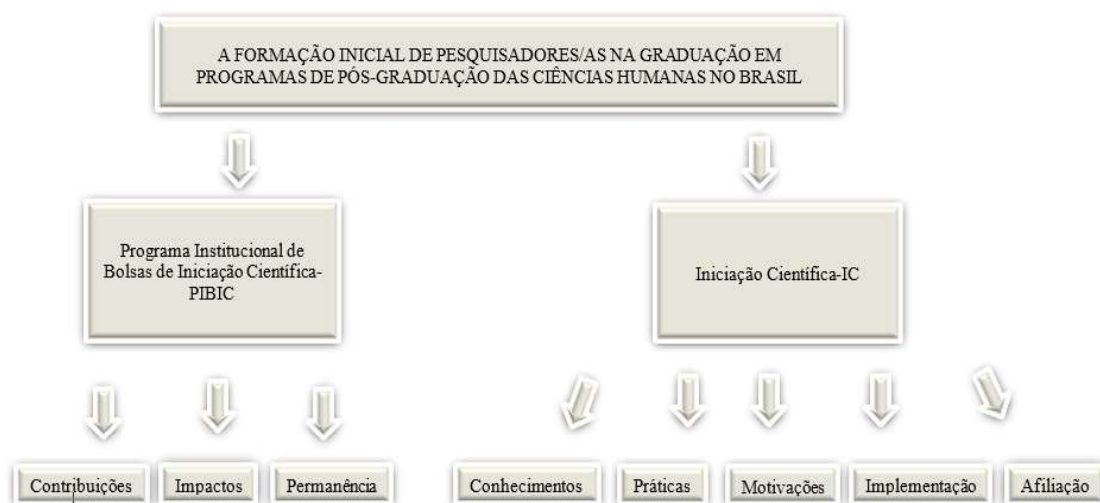
<sup>2</sup> Pesquisa realizada na Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). A pesquisa teve como objetivo produzir o Estado da Arte sobre a formação inicial de pesquisadores/as na graduação em produções científicas (Teses, Dissertações) realizadas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, na área das Ciências Humanas.

em termos áreas de conhecimentos e eixos temáticos, as pesquisas científicas realizadas em Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas no Brasil abordam a formação inicial de pesquisadores.

Daí, não se tratar de um texto analítico, mas de um texto descritivo dos elementos básicos das pesquisas. O intuito é de identificar os *locus* das pesquisas (por área do conhecimento), os campos epistemológicos (categorias de estudo) e de interesses (seus objetivos).

Faz-se necessário explicitar que a pesquisa identificou, no período de 2007 a 2020, 21 pesquisas (16 dissertações e 05 teses), utilizando como metodologia a pesquisa via internet, de maneira que a coleta dos dados foi realizada em consulta a *sites* de IES, assim como a bancos e dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

As questões aqui tratadas se revertem de importância, na medida que identificamos a carência de debates e estudos acadêmicos que se voltam à



investigação dos processos de formações iniciais de pesquisadores na graduação. Assim, um panorama dos estudos já realizados nos auxilia na construção de percursos que deem continuidade ou complementaridade àqueles já percorridos até aqui.

## 2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PESQUISADORES NAS CIÊNCIAS HUMANAS



No intuito de viabilizar o processo analítico acerca da formação Inicial de Pesquisador@s na Graduação em pesquisas de Programas de Pós-Graduação nas Ciências Humanas no Brasil, em análise preliminar, subdividimos as produções em duas grandes áreas: 1- O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); 2- A Iniciação Científica (IC), com subdivisões em eixos temáticos. O organograma que segue sintetiza essa estrutura.

Uma vez catalogadas a partir de descritores específicos (“Iniciação Científica”, “Formação de Pesquisadores”, “Pesquisa”, “Programas de Formação de Pesquisadores”, PIBIC; Formação de pesquisadores na Graduação; pesquisa na graduação) as produções científicas versam sobre a mesma temática: a formação de pesquisador@s na graduação, no entanto, identificamos que utilizam de categorias de análise que apontam para questões conceituais e empíricas sobre o objeto de estudo. Isso ocorre especialmente em virtude do que se entende por “iniciação científica”. Se trata-se de uma atividade pontual vinculada a um projeto de pesquisa, a exemplo do PIBIC, ou se refere-se as experiências vividas pel@ alun@ no decorrer da graduação que possam potencializar sua formação como pesquisador(@)<sup>3</sup>.

Na perspectiva de Franco (2016, p 04) a IC pode ser entendida como “[...] um conjunto de práticas que extrapolam os limites da sala de aula e chegam à leitura<sup>4</sup> da sociedade como um todo complexo e dinâmico”, não se restringindo a uma atividade ou a uma prática exclusiva de participação em projetos de pesquisa na graduação. Nesta mesma perspectiva, Joca e Santos (2020, p. 29) asseveram que “[...] não há um caminho único, um manual ou prescrição padronizada que devemos seguir [...]” para sermos pesquisador@s.

A divisão das produções em PIBIC e IC se deram de forma arbitrária, em virtude de critérios utilizados para facilitar a análise das produções encontradas (título e palavras-chaves), não significam necessariamente que se tratam de dois objetos de estudos distintos, pelo contrário, referem-se, muitas vezes, ao mesmo objeto de estudo.

Para além desses critérios, está posta uma questão conceitual acerca do que seja de fato o processo de iniciação científica na graduação, a carência desse conceito faz com que ambas as áreas, por nós criadas, não se distanciem uma da outra. Tal fato, faz com que, em muitas das pesquisas sobre IC, apesar dos autores se utilizarem

---

<sup>3</sup> Ver: Massi & Queiroz (2010).

<sup>4</sup> Ver Freire (2011).

de categorias distintas em seus trabalhos, quando se analisa o corpo do texto percebe-se que se referem especificamente ao Programa PIBIC, aos sujeitos participantes do mesmo e as atividades desenvolvidas.

A arbitrariedade desta divisão por áreas distintas, se caracteriza pelo fato de as produções direcionarem suas análises ao mesmo objeto de estudo (PIBIC) e desconsiderarem atividades que se enquadram no campo da a formação inicial de pesquisadores, exprimindo uma visão restrita acerca da mesma, definindo como único lócus possível para tal, o PIBIC.

Existe uma intersecção, onde 4 trabalhos se encontram localizados em ambas as categorias. Neles, o PIBIC não aparece nos referenciais analisados (título; palavras-chaves; resumo), no entanto, a categoria iniciação científica é utilizada como referência para o estudo do programa, pois são os sujeitos e/ou as atividades desenvolvidas no PIBIC que constituem o campo de coleta de dados e de análise. Aqui, iniciação científica funde-se ou confunde-se com PIBIC.

Vejamos, a seguir, os trabalhos por áreas e seus respectivos eixos temáticos.

### **3. ÁREA 1 - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-PIBIC**

A 1ª grande área de análise, trata das contribuições do PIBIC, buscando entender de que modo esse espaço institucional contribui para a formação d@ pesquisador@, entretanto, são poucos os escritos que abordam as fragilidades ou malefícios do Programa em relação a sua institucionalização e aplicação nas universidades brasileiras.

Esta categoria, comporta a maioria das produções encontradas nesta pesquisa, são 12 obras de um quantitativo total de 21 produções, estas 12 dividem-se em 3 eixos temáticos, são eles: 1º eixo: A Contribuição da Iniciação Científica (PIBIC) para a formação dos/as graduandos/as bolsistas; 2º eixo: Impactos positivos e negativos do PIBIC para os egressos do programa; 3º Eixo: Como o PIBIC mobiliza para a permanência no campo científico<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Aqui, contamos com os seguintes trabalhos: 1º- "A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de Pedagogia"; 2º- "A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na universidade do estado da Bahia"; 3º- "A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no Programa



### **3.1 Primeiro Eixo Temático: A Contribuição da Iniciação Científica (PIBIC) para a formação dos/as graduandos/as bolsistas**

O 1º trabalho, “A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de Pedagogia”, é uma dissertação de Mestrado do ano de 2007. Possui como objetivo, compreender a contribuição da iniciação científica no processo formativo docente, proporcionada às acadêmicas egressas do curso de Pedagogia que foram bolsistas em projetos de pesquisa durante sua formação inicial.

A 2ª produção, “A formação inicial do professor pesquisador universitário no programa institucional de bolsas de iniciação científica - PIBIC/CNPQ e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na universidade do estado da Bahia”, trata-se de uma tese de doutorado do ano de 2008. E tem como objetivo, conhecer, analisar e explicar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação inicial do professor pesquisador universitário, realizada pelo PIBIC/CNPQ/UNEB e a prática profissional de seus egressos.

A 3ª produção, “A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)”, é do tipo dissertação de mestrado, do ano de 2010. O seu objetivo é: compreender em que medida a formação de pessoal qualificado, com capacidade crítica e criativa, com vistas à aproximação da autonomia intelectual, tornou-se relevante para as políticas educacionais e as de ciências e tecnologia em âmbito federal.

O 4º trabalho, “A avaliação de um programa de iniciação científica em saúde: um estudo de caso sobre o PIBIC da FIOCRUZ-BAHIA”, é uma dissertação de mestrado profissional, do ano de 2012. Seu objetivo é avaliar a contribuição do

---

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)”; 4º- A avaliação de um Programa de Iniciação Científica em saúde: um estudo de caso sobre o PIBIC da FIOCRUZ-BAHIA”. 5º- “Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia”; 6º- “A trajetória acadêmica de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Ceará (UFC)”; 7º- “A contribuição do programa de iniciação científica da Fapesb na formação de capital humano para as universidades baianas”; 8º- “A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica”; 9º- “Contribuições do PIBIC/CNPQ para a constituição do habitus de pesquisador”; 10º- “Contribuições da Iniciação Científica para a formação acadêmica de agrônomos no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí”.



PBIC/FIOCRUZ-Bahia na formação de recursos humanos para o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde.

A 5ª produção, “Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia”, é uma dissertação de mestrado do ano de 2013. Possui como objetivo, investigar a formação do bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) na área de Psicologia.

A 6ª produção, “A trajetória acadêmica de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Ceará (UFC)”, é uma dissertação produzida no ano de 2015. Possui como objetivo, investigar a contribuição do PIBIC/CNPQ da UFC para a continuidade dos estudos acadêmicos dos seus egressos.

O 7º trabalho, intitulado “A contribuição do programa de iniciação científica da Fapesb na formação de capital humano para as universidades baianas”, é uma dissertação de mestrado do ano de 2015. O objetivo do trabalho é avaliar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) estadual para a formação de capital humano qualificado nas Universidades baianas.

A 8ª produção, “A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica”, é do tipo dissertação de mestrado do ano de 2016. Seu objetivo de pesquisa foi compreender o processo da Iniciação Científica (IC) enquanto dispositivo de formação do pesquisador na graduação, analisando especificamente o modo como os textos produzidos ao longo da IC podem revelar o desenvolvimento do aluno-pesquisador.

O 9º trabalho, intitulado “Contribuições do PIBIC/CNPQ para a constituição do habitus de pesquisador”, é uma dissertação de mestrado de 2018. Seu objetivo foi, como o PIBIC/CNPQ mobiliza seus beneficiários para ingressarem no campo científico.

O 10º trabalho e último deste eixo temático, é intitulado “Contribuições da Iniciação Científica para a formação acadêmica de agrônomos no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí”, é uma dissertação de mestrado, tendo sido produzida em 2020. O objetivo da pesquisa foi: identificar as contribuições da Iniciação Científica para a formação dos Bacharéis em Agronomia no Âmbito do IF Goiano Campus Urutaí.



### **3.2. Segundo Eixo Temático: Impactos positivos e negativos do PIBIC para os egressos do programa**

É composto por duas produções, são elas: 1º - “Apoio aos discentes cotistas; o Programa de Iniciação Científica PIBIC-AF/CNPQ na UFJF”; 2º - “Formação de Recursos humanos para a pesquisa: avaliação do impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Pós-Graduação da UFRN”.

O 1º trabalho deste segundo eixo temático é uma dissertação de Mestrado Profissional e tem como título “Apoio aos discentes cotistas; o Programa de Iniciação Científica PIBIC-AF/CNPQ na UFJF”. Seu objetivo consistiu em avaliar como o PIBIC-AF colabora para a inclusão do aluno cotista e, além disso, identificar quais seriam os principais impactos positivos na formação do graduando participante do programa.

A 2ª produção, intitulada “Formação de Recursos humanos para a pesquisa: avaliação do impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Pós-Graduação da UFRN”. Também é uma dissertação de Mestrado Profissional, do ano de 2019. Seu objetivo consistiu em analisar o impacto do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do CNPQ, em relação ao encaminhamento dos egressos da iniciação científica para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFRN e diagnosticar diversos aspectos relacionados à obtenção da titulação pelos estudantes.

### **3.3. Terceiro Eixo Temático: Como o PIBIC mobiliza para a permanência no campo científico**

Também é constituído por duas produções, são elas: 1º - “Contribuições do PIBIC/CNPQ para a constituição do habitus de pesquisador”; 2º - “Formação de Recursos humanos para a pesquisa: avaliação do impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Pós-Graduação da UFRN”.

O 1º trabalho deste eixo, intitulado “Contribuições do PIBIC/CNPQ para a constituição do habitus de pesquisador”, é uma dissertação de mestrado do ano de 2018. Seu objetivo foi, como o PIBIC/CNPQ mobiliza seus beneficiários para ingressarem no campo científico.

A 2ª produção, intitulada “Formação de Recursos humanos para a pesquisa: avaliação do impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Pós-Graduação da UFRN”. É uma dissertação de Mestrado Profissional, do ano de

2019. Seu objetivo consistiu em analisar o impacto do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do CNPQ, em relação ao encaminhamento dos egressos da iniciação científica para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFRN e diagnosticar diversos aspectos relacionados à obtenção da titulação pelos estudantes.

#### 4. ÁREA 2 - INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC)

Esta área, se constitui como a segunda grande categoria de análise desta pesquisa e nos apresenta questões um pouco diferenciadas em relação à anterior, as análises dos dados apontam para cinco eixos temáticos, que são: Eixo temático 1: Práticas formativas na Iniciação Científica do Pedagogo, que comporta os seguintes trabalhos: 1º - “Histórias de Formação em grupos de Iniciação Científica: trajetórias da UECE e da UFC (1985 a 2005)”; 2º - “Mudanças na graduação na universidade pública: a nova prática da iniciação científica”; 3º - “A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica”; 4º - “Contribuições do PIBIC/CNPQ para a constituição do habitus de pesquisador”; Eixo Temático 5: Afiliação e permanência na IC de grupos específicos.

Eixo temático 2: As motivações de ingresso na iniciação científica, é constituído pelos trabalhos: 1º - “A nova prática da iniciação científica nas IFES: um estudo de caso”; 2º - “Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários”. O Eixo Temático 3: A forma de produção do conhecimento nas atividades da Iniciação Científica, comportam as produções: 1º - “A nova prática da iniciação científica nas IFES: um estudo de caso”; 2º - “A iniciação científica de professores em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, polo Parintins-AM”; 3º - “Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia”.

O Eixo temático 4: A Implementação do IC em um programa de graduação (Integração ensino e pesquisa), é constituído por um único trabalho, sendo ele: 1º - “A implementação da Pós-Graduação e da Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFBA (FACED/UFBA) suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição no âmbito dos dois programas”. O último Eixo Temático 5: Afiliação e permanência na IC de grupos específicos, é composto por duas produções, são elas: 1º - “Pesquisa e afiliação; a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade do



Recôncavo da Bahia-UFRB”; 2º- “Apoio aos discentes cotistas; o Programa de Iniciação Científica PIBIC-AF/CNPQ na UFJF”.

#### **4.1 Primeiro Eixo Temático: Práticas formativas na Iniciação Científica do Pedagogo**

O eixo temático “Práticas formativas na Iniciação Científica do Pedagogo”, é composto por 4 produções. A 1ª delas é intitulada “histórias de Formação em grupos de Iniciação Científica: trajetórias da UECE e da UFC (1985 a 2005)”. Trata-se de uma tese de doutorado do ano de 2008. A pesquisa teve como objetivo analisar e discutir a prática de pesquisa no espaço e no tempo de formação do pedagogo/a, decorrente do envolvimento em Programa de Iniciação Científica-IC.

O 2º trabalho, é uma tese de doutorado em educação, intitulada “Mudanças na graduação na universidade pública: a nova prática da iniciação científica”, do ano de 2013. Possui como objetivo, analisar a prática da Iniciação Científica (IC) no contexto de expansão da educação superior no Brasil.

A 3ª produção, “A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica”, é uma dissertação de mestrado do ano de 2016. Seu objetivo de pesquisa foi compreender o processo da Iniciação Científica (IC) enquanto dispositivo de formação do pesquisador na graduação, analisando especificamente o modo como os textos produzidos ao longo da IC podem revelar o desenvolvimento do aluno-pesquisador.

O 4º trabalho, intitulado “Contribuições do PIBIC/CNPQ para a constituição do habitus de pesquisador”, é uma dissertação de mestrado do ano de 2018. Seu objetivo foi, como o PIBIC/CNPQ mobiliza seus beneficiários para ingressarem no campo científico.

#### **4.2 Segundo Eixo Temático: As motivações de ingresso na iniciação científica**

O eixo temático as motivações para o ingresso na Iniciação Científica (IC) é composto por duas produções. A 1ª delas é intitulada como “A nova prática da iniciação científica nas IFES: um estudo de caso”, uma dissertação de mestrado do ano de 2011. Possuiu como objetivo, compreender os motivos que levam os alunos a buscarem a inserção na prática da iniciação científica, bem como entender de que

forma o conhecimento é produzido nas atividades de pesquisa dos graduandos bolsistas no campo da Engenharia de Produção.

A 2ª produção, é uma dissertação do ano de 2012 e se intitula “Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários”. Tem como objetivo de compreender o sentido e a motivação que existiriam na participação dos estudantes em diferentes atividades extracurriculares na universidade pública, particularmente na iniciação científica e entidades estudantis organizadas.

#### **4.3 Terceiro Eixo Temático: A forma de produção do conhecimento nas atividades da Iniciação Científica**

O eixo temático “A forma de produção do conhecimento nas atividades de Iniciação Científica” é composto por 3 produções. A 1ª delas, é intitulada como “A nova prática da iniciação científica nas IFES: um estudo de caso”. É uma dissertação de mestrado do ano de 2011. Possui como objetivo, compreender os motivos que levam os alunos a buscarem a inserção na prática da iniciação científica, bem como entender de que forma o conhecimento é produzido nas atividades de pesquisa dos graduandos bolsistas no campo da Engenharia de Produção.

A 2ª produção, é uma dissertação de mestrado em educação do ano de 2012 e se intitula “A iniciação científica de professores em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, polo Parintins-AM”. E teve como objetivo, compreender como acontece a Iniciação Científica no processo investigativo dos professores em formação inicial do Curso de Pedagogia, polo Parintins-AM.

A 3ª produção, “Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia”, é uma dissertação de mestrado do ano de 2013. Possui como objetivo, investigar a formação do bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) na área de Psicologia.

#### **4.4 Quarto Eixo Temático: Implementação da IC em um programa de graduação (Integração ensino e pesquisa)**



O eixo temático “Implementação da IC em um programa de graduação (integração ensino e pesquisa), é composto por um único trabalho, sendo uma tese de doutorado do ano de 2014, recebendo como título “A implementação da Pós-Graduação e da Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFBA (FACED/UFBA) suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição no âmbito dos dois programas”. Seu objetivo consistiu em: analisar a implementação da Pós-Graduação e da Iniciação Científica na FACED, suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição, no âmbito dos referidos programas.

#### **4.5 Quinto Eixo Temático: Afiliação e permanência de grupos específicos na IC**

O eixo temático “Afiliação e permanência de grupos específicos na IC”, é composto por duas produções, a 1º delas é uma dissertação de mestrado do ano de 2013, intitulada “Pesquisa e afiliação; a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade do Recôncavo da Bahia-UFRB”. Seu objetivo consistiu em: conhecer como se desenvolvem os processos de afiliação e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas a partir da inserção de grupos de pesquisa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O 2º trabalho deste eixo temático é uma dissertação de mestrado do ano de 2017. Tem como título “Apoio aos discentes cotistas; o Programa de Iniciação Científica PIBIC-AF/CNPQ na UFJF”. Seu objetivo consistiu em avaliar como o PIBIC-AF colabora para a inclusão do aluno cotista e, além disso, identificar quais seriam os principais impactos positivos na formação do graduando participante do programa.

### **CONSIDERAÇÕES**

A iniciação científica ainda se faz um objeto de estudo pouco explorado nos Programas de Pós-Graduação na área de Ciências humanas das universidades brasileiras. Acreditamos que essa baixa incidência seja consequência da cultura acadêmica brasileira, que atribui aos Programas de Pós-Graduação o lugar de legitimidade da pesquisa e, portanto, da formação de pesquisador@s.

Identificamos, nessa pesquisa, a necessidade de aprofundamentos conceituais e empíricos sobre a formação de pesquisador@s. No campo conceitual, a dimensão



do ponto de partida, da iniciação, parece ainda indefinida ou dúbia, dada a categoria “iniciação científica”, que abrange possibilidades conceituais distintas. O que estamos chamando de “iniciação à pesquisa”? O que a caracteriza? Quais dimensões espaciais e empíricas caracterizariam um processo formativo para a pesquisa? As pesquisas aqui apresentadas caminham – direta ou indiretamente - ao encontro do entendimento mais restrito do termo, à experiência primeira, pontual, que se concretiza na inserção e participação d@ graduand@ no PIBIC.

Sinaliza-se, assim, para a reprodução de determinismos aparentemente hegemônicos no campo da produção científica. O primeiro, que atribui à universidade o ambiente (a instituição) única da ciência, e consequentemente, da formação d@ pesquisador(@), negligenciando os saberes e fazeres adquiridos pelos sujeitos fora dos muros acadêmicos. O segundo, em uma dimensão pragmática, a inserção d@s graduand@s a um projeto de pesquisa, a um programa institucional, reduzindo a “formação de pesquisador@s” a participação em atividades práticas formativas por ele propiciado. Evidencia-se a condição de prestígio do Programa em relação as demais atividades acadêmicas em nível de graduação no Brasil, ao passo que se negligencia os saberes e práticas vivenciadas por graduand@s nos espaços formativos do ensino, da extensão e de pesquisa, que se processam para além das 4 linhas do PIBIC.

Finalizamos evidenciando a emergência de um olhar holístico sobre a formação de pesquisador@s, no sentido de captar suas nuances, suas múltiplas possibilidades, seus possíveis e diversos percursos. Investigar os múltiplos pontos de partidas da formação de pesquisador@s talvez nos faça compreender as dimensões individuais e coletivas, objetivas e subjetivas que fazem de nós, sujeitos e pesquisador@ únic@s.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, R. K. G. Apresentação, em T. S. A. M. Bezerra, M. P. de A. Vieira (Org.) **A Pesquisa como Prática Pedagógica na Formação Inicial do Pedagogo**. Campina Grande – PB: Realize, 4-5 (216).

FREIRE. P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam – 51. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 22).

JOCA, A. M; SANTOS, E. Desafios iniciais do fazer-se pesquisador(a): (des) encontros que fazem caminhos. In: **A pesquisa na Graduação**: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes. JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane(Orgs). A pesquisa na graduação: reflexões,



experiências e saberes do(dis)centes.  
Cajazeiras: AINPGP, 2020.

MASSI, L e QUEIROZ S. L. Introdução. In: MASSI, L e QUEIROZ S. L. **Iniciação científica** [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

Submetido em 14 de abr de 2024.

Aprovado em 25 de jun de 2025.

## ENSINO COM PESQUISA NA PEDAGOGIA: a aula de campo como potencializadora dos processos formativos

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira  
<https://orcid.org/0009-0003-4103-9673>

Miriam Barreto de Almeida Passos  
<https://orcid.org/0000-0001-9544-738X>

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso  
<https://orcid.org/0000-0002-8378-0684>

**Resumo:** Esta escrita emerge das práticas de ensino com pesquisa, alimentadas pelas inquietações e buscas em torno do fazer didático-pedagógico no curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus XI/UNEB*, Território de Identidade do Sisal, semiárido baiano/Brasil, orientadas pelas seguintes indagações: em que medidas a aula de campo potencializa a formação do pedagogo? Como a aula de campo pode se configurar enquanto prática de pesquisa na Pedagogia? Tem como objetivo transcender ao conhecimento sistematizado na academia, para compreender outras possibilidades formativas e de atuação, articulando ensino e pesquisa, e, assim, oferecer uma formação integral, mais aproximada das urgências da vida social/profissional do pedagogo na atualidade. É uma proposta de ensino sociointeracionista, que se referencia na abordagem qualitativa para tomar a pesquisa como dispositivo didático-pedagógico, a partir da interação com a realidade da aula de campo. As reflexões tecidas são sustentadas nas proposições teóricas edificadas por autores, como: Libâneo e Pimenta (2011); Brandão (2007); Macedo (2010), dentre outros. Na experiência fica visível que a aula de campo se configura em momento singular de pesquisa; promove reflexões e sistematização das discussões tecidas na universidade; a prática de ensino com pesquisa potencializa os processos formativos do pedagogo, possibilitando mais engajamento discente e docente na vida acadêmica.

**Palavras-chave:** Aula de campo; ensino com pesquisa; processos formativos.

## TEACHING WITH RESEARCH IN PEDAGOGY: the field class as a enhancer of training processes

**Abstract:** This writing emerges from teaching practices with research, fueled by concerns and searches around didactic-pedagogical practice in the Degree in Pedagogy course, *Campus XI/UNEB*, Sisal Identity Territory, semi-arid Bahia/Brazil, guided by the following questions: To what extent does the field class enhance the pedagogue's training? How can the field class be configured as a research practice in pedagogy? Its objective is to transcend the knowledge systematized in academia, to understand other training and performance possibilities, articulating teaching and research, and thus offering a more comprehensive training, closer to the urgent needs of the social and professional life of the pedagogue today. It is a socio-interactionist teaching proposal, which relies on the qualitative approach to take research as a



didactic-pedagogical device, based on interaction with the reality of the field class. The textured reflections are supported in the theoretical propositions built by authors such as: Lebâneo and Pimenta (2011); Brandão (2007); Macedo (2010), among others. In experience it becomes visible that the field lesson is configured in a singular moment of research; it promotes reflections and systematization of the discussions woven in the university; the practice of teaching with research potentiates the educational processes of the teacher, enabling more involvement pupils and teachers in academic life.

**Keywords:** Field class; teaching with research; training processes.

## **ENSEÑANZA CON INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA: la clase de campo como potenciador de los procesos formativos**

**Resumen:** Este escrito surge de prácticas docentes con investigación, alimentadas por inquietudes y indagación en torno a la práctica didáctico-pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía, Campus XI/UNEB, Territorio de Identidad Sisal, semiárido de Bahía/Brasil, guiado por las siguientes preguntas: ¿En qué medida la clase de campo mejora la formación del pedagogo? ¿Cómo configurarse la clase de campo como una práctica de investigación en pedagogía? Su objetivo es trascender los conocimientos sistematizados en la academia, para comprender otras posibilidades de formación y desempeño, articulando docencia y investigación, ofreciendo así una formación más integral, más cercana a las necesidades urgentes de la vida social y profesional del pedagogo en la actualidad. Es una propuesta didáctica sociointeraccionista, que se apoya en el enfoque cualitativo para tomar la investigación como un dispositivo didáctico-pedagógico, basado en la experiencia práctica desarrollada en el aula del campo. Las reflexiones realizadas se sustentan en proposiciones teóricas creadas por autores como: Libâneo y Pimenta (2011); Brandão (2007); Macedo (2010), entre otros. En la experiencia queda claro que la clase de campo es un momento único de investigación; promueve reflexiones y sistematización de discusiones avalada en la universidad; la práctica de la enseñanza con investigación potencia los procesos de formación del pedagogo, posibilitando una mayor participación de estudiantes y docentes en la vida académica.

**Palabras clave:** Clase de campo; enseñar con investigación; procesos de formación.

### **1. CONTEXTURAS DA ESCRITA**

*[...] quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é a sua capacidade... quem aprende em existência concreta é o Ser, portanto a formação é uma experiência própria dele (Macedo, 2010, p. 67).*

Talvez um dos maiores desafios no contexto do ensino superior, na atualidade, seja ressignificar as práticas didático-pedagógicas, para tomar o sujeito como centro

dos processos formativos, compreendendo que “*quem aprende*” e protagoniza a formação, dando-lhe sentido como experiência significativa, é ele próprio. Cabe à universidade proporcionar práticas de ensino sustentadas na investigação-formação, numa perspectiva que busque entremear teoria e prática, ensino e pesquisa, discurso acadêmico articulado ao lugar da atuação profissional, para que esse protagonize a descoberta de suas potencialidades e se perceba autor(a) de si mesmo(a), de suas construções e trajetórias formativas.

Isso porque, no contexto atual, caracterizado por tantas mudanças nos espaços sociais, culturais, políticos, religiosos e educacionais, as exigências por uma qualificação mais consciente e humanizada são, cada vez mais intensas, ampliando, assim, as discussões em torno dos processos educativos e pedagógicos, haja vista que é pela educação, especialmente a escolar-acadêmica, que essa qualificação é construída.

Logo, as reflexões sobre os atos didático-pedagógicos ganham visibilidade, uma vez que é a partir de tais construções que se efetivam a produção do conhecimento e a formação do sujeito. Daí, ser urgente e necessário repensar a dinâmica e percursos dessa formação, para proporcioná-la de modo integral, mais aproximado das vicissitudes da vida social e profissional do pedagogo, no sentido de contribuir para que este se constitua sujeito crítico, reflexivo, construtor de conhecimento, autor das aprendizagens e, assim, desenvolver sua profissão de modo mais autônomo, eficiente e eficaz.

É dessa percepção, e, sustentada no investimento de tais práticas didático-pedagógicas na universidade, que esta escrita se nutre das reflexões em torno da relação do ensino com a pesquisa, destacando a importância da aula de campo como potencializadora dos processos e percursos formativos dos estudantes das turmas ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus XI/UNEB*, no Território de Identidade do Sisal, semiárido baiano/Brasil. Os caminhos que envolvem a proposta foram se delineando a partir das seguintes inquietações: Em que medidas a aula de campo potencializa a formação do pedagogo? Como a aula de campo pode se configurar enquanto prática de pesquisa na pedagogia?

Tais inquietações nos fazem perceber a aula de campo, como ação indispensável e de grande relevância à formação pessoal e profissional dos(as) graduandos(as) e dos docentes; enquanto potencial de aprendizagens em outros espaços, considerando que tal proposta parte do princípio mor de que os



componentes curriculares ofertados, no início do curso de Licenciatura em Pedagogia, são de fundamentos basilares, com conhecimentos essenciais que servirão de sustentação para todo o percurso da graduação.

Nessa direção, pensar a entrada dos estudantes na universidade, no primeiro semestre, a partir de práticas de ensino consubstanciadas pelos atos de pesquisa, contribui para promover o engajamento dos sujeitos sociais, permitindo-lhes compreender os espaços escolares e não-escolares de atuação profissional, que as vivências externas à sala de aula marcam o aprendizado, possibilitando outras e novas experiências imprescindíveis à formação, configurando-se numa oportunidade de ampliação das construções efetivadas no espaço acadêmico e para além dele.

É válido destacar aqui que a ação tem como objetivo central proporcionar aos estudantes da Pedagogia a viagem de estudo, aula de campo, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas a compreender as tantas possibilidades da formação e da atuação profissional do(a) pedagogo(a), na busca por uma formação integral, mais real, diante das urgências da vida social e profissional; tem, ainda, o desejo de transcender ao conhecimento sistematizado na academia para poder repensar os processos formativos, contemplando as necessidades concretas do ser pedagogo(a) na atualidade.

Para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar, a sustentação metodológica abarca duas dimensões essenciais: a primeira, enquanto prática didático-pedagógica se sustenta na perspectiva *sociointeracionista*, a qual tem como primado a participação ativa do sujeito em formação, que toma a realidade como objeto investigativo, mediante os princípios da articulação teoria e prática, sujeito e objeto, ensino e pesquisa, propiciando a interação social e cultural dos estudantes com os diversos conhecimentos do campo pedagógico e com os espaços visitados.

Uma segunda dimensão toma a *abordagem qualitativa* como princípio que referencia as pesquisas desenvolvidas na aula de campo, em que os(as) estudantes vão se percebendo em processo de constituição de si, enquanto pesquisadores(as), que precisam alargar a visão para analisar a realidade que os(as) circunda, a partir das observações, trocas, registros, vivências e diálogos com os sujeitos dos diversos espaços educativos, considerando suas subetividades. É uma abordagem que toma a realidade social tal qual ela é. Logo, a pesquisa qualitativa centra as

[...] inquietações na busca pela obtenção daquilo que está de forma implícita, nos levando a coleta de informações subjetivas, onde no ato



da pesquisa o ambiente natural é o local que se dá a investigação (Pereira; Queiroz. 2023, p. 41).

Para fundamentar a construção e os percursos da aula de campo, alguns teóricos e autores servem de base, a saber: Brandão (2007) e Ghiraldeli Jr. (1987) que apresentam concepções de educação e da Pedagogia e ampliam a análise conceitual desses dois campos que se intersectam; Libâneo; Pimenta (2011) que analisam a cientificidade e as dimensões epistemológicas da Pedagogia, os percursos da formação e espaços de atuação profissional; Macedo (2010); Pimenta (2019) que analisam a formação e profissionalização.

No sentido de elucidar os trajetos da proposta, esta escrita está organizada em três seções básicas. A *primeira* traz uma breve contextualização da escrita; a *segunda*, trata do ensino com pesquisa, apresentando os percursos didáticos e metodológicos da construção da aula de campo; e a *terceira* põe em evidência as potencialidades da aula de campo na visão dos(as) pedagogos(as) em formação, a partir dos registros produzidos pelos estudantes, sob forma de memorial de viagem; e, ao final alguns apontamentos reflexivos sobre a experiência.

## 2. ENSINO COM PESQUISA: CONSTRUINDO A AULA DE CAMPO

Esta seção tem a intenção de evidenciar os percursos e processos de construção da prática de ensino com pesquisa, tomando a aula de campo como dispositivo didático-pedagógico, em que o componente curricular “Educação e Pedagogia”, ofertado no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI/UNEB, assume a responsabilidade da articulação interdisciplinar da viagem de estudo, aula de campo. Para tal, o referido componente investe na perspectiva da investigação-formação, sobretudo por compreender que “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico, por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 2002, p. 64).

Desse modo, desde o momento inicial, os estudantes são desafiados a se perceberem protagonistas das construções efetivadas, e todo o desenrolar da proposta é elaborado conjuntamente, em que cada eixo de discussão é pensado e construído na coletividade da turma.



Para as provocações iniciais as interfaces Educação e Pedagogia ganham visibilidade, muito no sentido de desmitificar as concepções, os processos formativos e os lugares da atuação profissional do(a) pedagogo(a), até porque muitos(as) estudantes, do primeiro semestre, pensam que o curso é voltado restritamente à atuação com crianças, na etapa da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; acham que vão, apenas, aprender métodos e técnicas para “dar aula” no espaço escolar.

Na visão de Libâneo (2001), embora a Pedagogia se aproprie da docência como sua base e se ocupe da construção de métodos e de técnicas para a educação escolar de crianças, ela se configura como campo do conhecimento mais amplo e profundo, que investiga os problemas educativos para além do espaço escolar, no sentido de construir atos pedagógicos nos vários espaços onde tais práticas se desenvolvem no contexto social.

Des(re)construir e/ou ressignificar essa percepção é um desafio que requer investimento em práticas diferenciadas. Daí, buscamos discutir a educação numa perspectiva mais ampliada,

[...] tomada como processo de desenvolvimento multidimensional do ser humano em sua relação com o meio social [...] enquanto prática social, visando o desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, habilidades e competências (Pereira; Jesus, 2023, p. 233).

Caminhamos, assim, para a compreensão de que as práticas educativas se materializam sob várias formas, em diversos lugares, com diversas pessoas, sob muitas influências sócio-históricas e político-culturais, conforme reafirma Carlos Brandão (2007, p. 7), ao pontuar que:

[...] de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver. Todos os dias **misturamos a vida com a educação** [...] não há uma forma única nem um único modelo de educação, a **escola não é o único lugar** em que ela acontece e talvez nem seja o melhor. (Brandão, 2007, p. 7, grifos nossos).

Tal análise nos convida a perceber que as práticas educativas são de uma amplitude que não se mensura e que a Pedagogia não consegue “dar conta” de atender esse caráter amplo da educação em sua totalidade. Logo, um grande desafio é conceber que seu objeto de estudo não pode ser toda e qualquer prática educativa

que um sujeito vivencia no contexto social. O campo de investigação da Pedagogia, refere-se ao caráter intencional da educação e

[...] exige uma cuidadosa articulação que associa conhecimentos teórico-metodológicos à dimensões sociais, políticas, científicas e filosóficas, que irão contribuir para fundamentar a construção de conhecimentos e saberes que o profissional pedagogo precisa produzir, para que tenha êxito no desenvolvimento de suas funções nos espaços escolares e não escolares, haja vista que a **Pedagogia** se constitui em **área do conhecimento** e **campo de investigação** que se ocupa do **estudo dos processos pedagógicos** que ocorrem nos diversos espaços educativos (Pereira; Jesus, 2023, p. 228).

Essa des(re)construção, nesse momento de debate inicial, surpreende os estudantes, especialmente por perceberem que o(a) pedagogo(a) tem um vasto campo de atuação profissional que transcende a sala de aula. Isso requer uma análise atual, com vistas à superação da perspectiva que secundarizou a “[...] pedagogia como mera atividade prática, o “tomar conta das crianças”, privilegiando a acepção enquanto indicadora de um programa, enquanto um conhecimento específico” (Ghiraldelli Jr, 1987. p. 30).

Assim, a Pedagogia, especialmente na atualidade, impõe uma formação integral, que “[...] não pode ser confundida simplesmente com capacitação, preparação, treinamento, disponibilização de informações...” (Macêdo 2010, p.50), mas envolve processos complexos de autoformação, heteroformação e ecoformação (Macêdo, 2010), contemplando as necessidades pedagógicas dos vários espaços educativos, sejam eles escolares ou não-escolares, considerando que onde houver uma necessidade pedagógica, aí se requisita um(a) pedagogo(a) como profissional apto a fazer intervenções.

A discussão das interfaces educação e pedagogia provoca um despertar para a compreensão dos processos pedagógicos, enquanto objeto de estudo da pedagogia, enquanto prática educativa intencional e sistematizada, que o(a) profissional da pedagogia precisa assenhorar, para conhecer e para saber fazer, seja na escola ou fora dela, nos diversos espaços educativos.

As descobertas dos estudantes, relacionadas a amplitude dos processos educativos e pedagógicos nos diversos espaços, para além da escola, coloca-os diante da necessidade de expandir as possibilidades formativas e de investir em outras práticas, a partir de metodologias inovadoras, diversificadas, até por que,

[...] mais complexo que elaborar o ensino, numa perspectiva antiga de organização de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva



de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes. (Pimenta, 2019, p. 15)

Nesse desafio, colocamos em pauta a análise da *Pedagogia ao longo dos tempos*, desenvolvido a partir de um painel documental, com a intenção de conhecer sua *origem, evolução, principais expoentes, bases legais e finalidades*, para assim entender as demandas do campo pedagógico na atualidade; debates sobre a *cientificidade* da pedagogia; busca de compreensão das *dimensões constitutivas da Pedagogia enquanto campo de investigação*; a *Pedagogia e as práticas docentes*, numa análise epistemológica; *docência como base da formação*; a *formação do pedagogo* na perspectiva da *reflexão* e da *pesquisa*; o *perfil profissiográfico* do pedagogo; e os *diversos espaços de atuação do pedagogo: docência, coordenação, gestão, brinquedotecas, empresas, hospitais*.

Todas essas discussões se desenvolvem ao longo do semestre, a partir de leituras, debates, rodas de conversas, painéis integrados, colóquios, e servem de sustentação para que os estudantes façam a demarcação do que e como observar na aula de campo, assim como a construção de dispositivos para recolhimento das informações das realidades visitadas. É uma proposta que vai ganhando forma em parceria com os demais componentes curriculares da turma, permitindo a compreensão da interdisciplinaridade dos conhecimentos trabalhados.

E é, exatamente na perspectiva de ampliação das possibilidades e inovação pedagógica, que a construção da viagem de estudo, sistematizada no formato de aula de campo, vai se configurando numa ação indispensável e de grande relevância à formação pessoal e profissional dos/das estudantes e dos/das docentes imersos no processo, para vivenciarem aprendizagens em outros espaços, considerando que tal proposta parte do princípio central de que os componentes curriculares ofertados no 1º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Educação e Pedagogia, Psicologia e Educação, História da Educação, Antropologia e Educação, Linguagem e Análises Linguísticas), abordam conhecimentos fundantes que potencializam as ações estudantis ao longo de toda a graduação e pode promover engajamento dos mesmos, permitindo-lhes entender seus processos formativos e as possibilidades de atuação profissional, tanto na escola quanto em espaços não-escolares.

Nessa direção, a formação do pedagogo precisa garantir um processo de profissionalização, em que esse(a) sujeito é compreendido como um profissional

reflexivo e pesquisador, que sustentado pela formação científico-cultural e pedagógica, torna-se capaz de lidar com as adversidades e diversidades do contexto da sua prática profissional, com autonomia. Nessa direção, coadunando com as ideias defendidas por Pimenta (2019), sobre os processos de formação,

Consideramos que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, os sujeitos têm possibilidade de se tornarem rivais, emancipados, questionadores. Situados em contextos que garantam condições institucionais e de trabalho para o exercício distinto de suas atividades de ensinar e aprender, professores e alunos, alcançam esse nível de qualidade. (Pimenta, 2019, p.14)

É digno reiterar que, as vivências externas à sala de aula marcam o aprendizado, e “[...] para ser formativa uma aprendizagem terá de vir acompanhada de um ponto de vista, de uma atitude, de um processo profundo e relacional de compreensão” (Macedo, 2010, p 51), de modo tal que promova a revisão de concepções e posturas, possibilitando outras e novas experiências imprescindíveis à formação acadêmica e se configurando numa oportunidade para estudantes e professores vivenciarem a articulação teoria e prática, assim como ampliar as construções efetivadas no espaço acadêmico, com atividades pedagógicas para além da sala de aula.

Ademais, a partir do investimento na construção de experiências que transcendem o espaço acadêmico, a universidade cumpre sua função social da formação do sujeito, sustentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, como pilares fundamentais na formação docente. Conforme destaca Dominicé (2007), uma formação enquanto processo “movente”

[...] que implica ser compreendido através de seus processos, das suas dinâmicas, das evoluções, em geral contraditórias. A formação é sempre singular, mas esta singularidade se constrói através de percursos socializados, habitados por heranças coletivas (Dominicé, 2007, p. 199).

O pensamento do referido autor nos faz evocar a perspectiva de formação dialógica e problematizadora defendida por Paulo Freire ao longo de seus estudos, que trazem para as pautas de discussão a conscientização do sujeito aprendente para seu engajamento, compromisso político e ético enquanto existência cidadã, haja vista que, conforme pontua Macedo (2010, p 42) a formação é “[...] ação do sujeito humano com toda a gama de modificações que vive e filtra com toda a gama de implicações



que atualiza e, de alguma forma, com isso, faz opções e aprende ao interpretar realidades na inteireza inacabada da sua existência.”

Nesse movimento da construção da viagem de estudo, aula de campo, para potencializar a formação, antes mesmo do projeto ser aprovado no Departamento, a euforia dos(as) estudantes elucida o quanto a proposta se configura num diferencial inovador, em que muitos relatam não conhecer, a capital da Bahia, Salvador, ou mesmo alegam nunca terem saído de suas localidades e o quanto desejam ampliar as possibilidades formativas. Sobre essa questão, a estudante, aqui nominada de Bromélia, foi enfática ao relatar que:

*Moro na zona rural e sou a primeira da minha família a entrar numa universidade. Não conheço Salvador e nunca saí daqui, só de estar organizando a viagem de estudo, meu coração acelera e eu fico imaginando chegar nos lugares onde estamos pensando em visitar. Eu sei que vai ser a primeira viagem da minha vida. Eu quero que seja assim, do jeitinho que estamos pensando. Vou registrar tudo que eu puder e sei que será uma grande contribuição pra mim (Bromélia, 2023).*

O registro de Bromélia é um estímulo que nos impulsiona a pensar, cada vez mais, sobre a importância e riqueza que é poder promover aos estudantes a saída das dependências da universidade. E, nessa direção, a proposta vai se construindo, num diálogo constante, entretido com os professores e estudantes do semestre, fazendo-nos reconhecer a importância de trabalhar coletivamente, isso também é formativo! A partir daí, estruturamos todos os percursos e detalhes da aula de campo, com a definição dos itinerários e locais a serem visitados, a organização para os deslocamentos, traslado e alimentação, as articulações e os agendamentos com os espaços a serem visitados, a construção dos dispositivos de observação e entrevistas, buscando evidenciar os aspectos que interessam à formação do pedagogo na aula de campo.

Nesse processo, os ambientes, cuidadosamente selecionados, são propícios para realização de diálogos e vivências inerentes ao fazer pedagógico, as práticas de gestão e coordenação, os processos de inclusão, assim como a compreensão da necessidade de fazer pesquisa como princípio pedagógico nos diversos espaços de atuação do pedagogo.

Na aula de campo, um local visitado que vem se destacando é a Escola Centro Parque, idealizada e implementada por Anísio Teixeira (1950), um dos grandes expoentes da Educação e da Pedagogia no país, com a intenção de compreender a



dinâmica de gestão do espaço escolar; o papel da coordenação; as articulações pedagógicas numa escola de tempo integral; a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais; os processos de pesquisa no interior da escola; a função social que a escola exerce; dentre outros aspectos.

Temos ainda a projeção de visitas a classes hospitalares, visando a compreender os desafios e enfrentamentos do pedagogo no espaço hospitalar; e visita ao Centro Histórico de Salvador, para a busca de compreensão, *in loco*, da história e do surgimento da Pedagogia Jesuítica que predominou no Brasil e teve impactos nas ações pedagógicas, no espaço escolar, na gestão da educação, nas práticas formativas em geral; também faz parte do itinerário da aula de campo, visitas a igrejas, museus e o mercado modelo.

Após todas as observações, diálogos, registros feitos, retornamos ao *Campus XI* e, a partir da viagem, os (as) estudantes constroem suas escritas, tecendo reflexões sobre as experiências vivenciadas, as aprendizagens produzidas, as descobertas e achados da aula de campo. Nessa construção fica evidente o como percebem a riqueza social, cultural e formativa da atividade fora dos muros da universidade, articulada as discussões teórico-científicas que fundamentam os processos pedagógicos.

Em sequência, tratamos de tecer um movimento reflexivo-analítico, consubstanciado a partir da escuta aos estudantes, a oitiva aos docentes direta e colaborativamente imersos no movimento interdisciplinar vivido na aula de campo, tendo em foco desnudar as potencialidades dessa prática, sobretudo, dando voz aos discentes. Evidenciamos que, por razões éticas, não usaremos os nomes dos sujeitos, sendo que, utilizamos, nesta escrita, nomes fictícios, sobremaneira estampando/identificando as falas dos/das colaboradores/as, por meio de nomes de flores reconhecidamente imponentes, exatamente por percebermos que no decurso do semestre esses sujeitos envolvidos vão desabrochando, manifestando sua beleza e potencialidades.

### **3. POTENCIALIDADES DA AULA DE CAMPO: O QUE DIZEM OS(AS) PEDAGOGOS(AS) EM FORMAÇÃO**

Esta seção coloca em tela o dizer dos(as) pedagogos(as) em formação sobre o potencial da viagem, aula de campo, com relatos que nos surpreendem em diversos



aspectos. Importante destacar que, para preservar suas identidades, os(as) estudantes estão nominados por flores típicas do Brasil, sobretudo pela nossa percepção do desabrochar de cada um(a) deles(as) em todo o trajeto do semestre.

A expectativa é grande e o desejo é que nada saia do *script*. Torna-se espetacular viver para ver o encantamento dos(as) estudantes desde a entrada no ônibus, o percurso Serrinha-Salvador, a chegada, o desembarque em cada ponto planejado, os diálogos tecidos, as curiosidades que emergem, as inquietações diante da realidade que foi debatida teoricamente na universidade.

Em todo o trajeto da aula de campo, os estudantes vivem intensa e prazerosamente cada momento e, com espontaneidade, além do envolvimento, resgatam memórias das experiências, das discussões em sala de aula e, para garantir que toda essa construção não se perderá, eles são orientados(as) à construção de memoriais de viagem, com a intenção de registrar as reflexões tecidas e as sistematizações resultantes do olhar de cada um(a).

Um dos aspectos centrais, sublinhado como de elevado potencial da viagem, aula de campo, apontado pelos(as) estudantes, está diretamente atrelado a questão das contribuições para os processos e percursos de formação, conforme excertos registrados a seguir:

*Não sou de compartilhar muitas coisas nas redes sociais sobre mim, mas a viagem de estudo me inspirou tanto que publiquei uma foto com a legenda "Dia de firmar os passos". Isso já responde o quanto a viagem foi significativa para mim. Foi demais! Ir a campo faz toda diferença na minha **formação**, nas nossas aprendizagens, já me percebo diferente e mais responsável comigo mesma e com a minha **formação** (Tulipa, 2023).*

*A viagem de estudo fez eu perceber que as atividades fora da sala de aula ajudam demais no processo de aprendizagem e na minha **formação**. Ir à Salvador e pesquisar em cada espaço fez com que eu refletisse toda a trajetória de autores como Anísio Teixeira, Jorge Amado, que foram tão importantes para a educação Brasileira. Fez-me ver minha **formação** de outra forma também (Lírio, 2023).*

*A saída a campo se constituiu como um momento único, um momento oportuno de eu me apropriar de conhecimentos que, muitas vezes, não são trabalhados na parte teórica dos componentes curriculares. O fato de sairmos do departamento já implica um olhar mais atencioso para a realidade. Os acontecimentos, gestos e falas, as trocas de informações nos locais visitados tiveram bastante significados, além do ganho cultural. Pude ressignificar minha **formação** (Crisântemo, 2023).*

*Os conhecimentos que eu adquiri na escola Parque, os diálogos e socialização dos professores e funcionários que trabalham naquele*

*espaço foram demais pra minha **formação**. Os aprendizados sobre os diversos espaços que visitamos em Salvador foram muitos bons. Adorei as experiências da casa do carnaval e a casa de Jorge Amado (Moreia, 2023).*

As falas historiadas acima, evidenciam que a aula de campo tem potencial para provocar reflexões sobre as trajetórias formativas, no sentido de transcender a perspectiva conteudista, que aponta para uma concepção de formação como ação simplista/reprodutivista ou método de preparação, treinamento profissional. São análises que nos convidam a (re)construção das concepções e perspectivas em torno da formação do(a) pedagogo(a), que convidam a universidade a perceber que

*[...] faz-se necessário colocar em termos conceituais que a formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprende com o outro, suas diferenças (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-se, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. (Macedo, 2010, p 50).*

Tal perspectiva denota o quanto precisamos repensar os processos formativos do(a) pedagogo(a), ressignificando-os a partir de práticas didático-pedagógicas, cujo foco “[...] passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes” (Pimenta, 2019, p. 15). Essa perspectiva de formação conceba os processos como atos “[...] mediados pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais[...].” (Macedo, 2010, p.50).

Ainda, no sentido de perceber o potencial da viagem, aula de campo, outros estudantes foram enfáticos ao apontar aprendizagens e conhecimentos que conseguiram construir, a partir das experiências vivenciadas nos espaços visitados, como se evidencia nos registros a seguir:

*A aula de campo trouxe mais conhecimento e aprendizagem, ao ver uma escola com uma estrutura excepcional, e muito bem pensada a frente do seu tempo, conhecer a educação, a realidade de uma escola idealizada por Anísio Teixeira me fez ver que ainda dá pra ter esperança (Dália, 2023).*

*A viagem trouxe pra mim contribuições muito significativas, através das vivências daquele dia, principalmente na Escola Parque, idealizada por Anísio Teixeira, foi necessário ter um olhar sensível para a realidade dos alunos, lá consegui relacionar o que vinha*



*estudando na universidade, sempre relacionando com a teoria de sala de aula (Ipê Amarelo, 2023).*

*A viagem foi muito interessante, eu diria perfeita, sobretudo, o momento nas dependências da Escola Parque que, na minha concepção foi o mais significativo. Os diálogos com a diretora sobre a estrutura e funcionamento da escola, as ponderações da Coordenadora Pedagógica que serviram para reforçar o que vimos durante as exposições em sala de aula, sobre desafios na atuação do coordenador pedagógico. No mais, todo percurso nas instalações da escola foi formativo, tendo em vista que, a todo momento, dialogava com algum funcionário e minhas indagações eram respondidas. Aprendi mais do que se eu estivesse lendo textos ou na sala de aula da universidade (Rosa, 2023).*

Tais posicionamentos denotam o modo como os estudantes percebem as contribuições da aula de campo, para a produção do conhecimento e para suas próprias aprendizagens. O que nos faz pensar na necessidade de romper com a perspectiva reprodutivista que predominou nas universidades ao longo dos tempos, pois não é suficiente construir aprendizagens, apenas, em sala de aula, lendo texto, produzindo resenhas, resumos, fichamentos e pareceres, para cumprir os rigores do currículo.

Torna-se imperioso colocar o aprendiz diante do(s) objeto(s) de sua aprendizagem, para que ele perceba que é desafiador o processo de “[...] aprender a aprender, a reaprender e a desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletindo criticamente sobre a própria experiência formativa que vive (*metaformação*)” (Macedo, 2010, p. 50;). O processo de desafiá-lo a perceber e interagir com tal objeto, permite que esse sujeito se assenhore das tantas possibilidades de construção e se conscientize de que os processos que o conduz ao conhecimento são, também, formativos e tão importantes quanto o próprio conhecimento construído.

Ainda é válido pontuar que vários estudantes se despertaram para o potencial da pedagogia, enquanto campo profissional, conforme trechos destacados abaixo:

*A viagem me mostrou que eu posso ser um profissional melhor e diferente, que precisamos está pensando sempre à frente, que a nossa sala de aula não precisa ser só dentro de 4 paredes, que podemos fazer dela espaços grandiosos e construtivos de aprendizagens duradouras. Quero outras experiências como esta (Hibisco, 2023).*

*A viagem de campo me possibilitou muitas experiências e muitas reflexões sobre a educação, sobre minha profissão. O fato de estarmos numa escola que fica num bairro periférico, e é tão perfeita*

*me faz pensar o quanto a educação pode transformar a vida de nossos alunos, jovens e crianças. (Jasmim, 2023).*

*A experiência vivenciada foi de suma importância para minha vida pessoal e profissional, tive acesso a diversidade que em cada canto visitado eu pude ver, e também como trabalhar com amor é importante, ouvir falas que me motivaram a continuar aonde estou. Os diálogos que tivemos com os profissionais da Escola Parque fez toda diferença nas minhas concepções de educação e das práticas pedagógicas (Onze Horas, 2023).*

*Conhecer de perto as nossas origens, sempre contribui para a formação, tanto pessoal quanto profissional. A viagem me despertou para coisas que não tinha conhecimento, que aliás, eu nunca nem tinha pensado, não por falta de informações e sim por desinteresse mesmo em pesquisar, e ver de perto a luta dos baianos para serem reconhecidos, valorizados, fez eu me sentir integrante desse lugar (Antúrio, 2023).*

*A viagem foi perfeita e, com certeza, trouxe muitas e variadas contribuições na minha formação. Bom demais as falas que ouvi na Escola Parque, que me motivaram muito. A escola em si, a estrutura, a forma que os funcionários nos receberam, deu pra perceber o quanto a escola trabalha pra a aprendizagem de cada aluno (Helicônia, 2023).*

Tais relatos chamam atenção para o despertar apontado pelos estudantes, para as tantas possibilidades do campo pedagógico e da profissão do(a) pedagogo(a). Eles trazem posicionamentos que reconhecem a importância da viagem, aula de campo, para a formação, para a construção de novas aprendizagens e para outras perspectivas da profissão, apropriando-se mais do lugar de atuação profissional.

É importante reforçar que, ao retornarem da aula de campo os estudantes produzem escritas autorais, refletindo e analisando sobre o vivido, o experienciado, sobre o que foi observado e as informações recolhidas; considerando todo o arcabouço que a aula de campo proporciona-proporcionou aos estudantes, estruturamos o colóquio temático, intitulado: *Pedagogia e os desafios da atuação profissional do(a) pedagogo(a) nos diversos espaços educativos*, trazendo para pauta os desafios e perspectivas do pedagogo: na docência; na coordenação pedagógica; na gestão escolar; na pedagogia hospitalar; na pedagogia empresarial; o pedagogo social e o potencial da formação para contemplar as diversidades.

Sem dúvidas, todo empreendimento feito para e na aula de campo contribui sobremaneira para repensar e ressignificar os processos formativos dos(as) estudantes e as possibilidades didático-pedagógicas no interior da universidade,



especialmente a partir da rede de colaboração e de diálogos que se forma entre nós professores. Como resultado, vemos um processo formativo mais real, mais envolvente, articulado e dinâmico; estudantes mais engajados com a própria formação; mais inquietos e amadurecidos nos posicionamentos em sala de aula e mais envolvidos com o curso.

#### 4. SEM CONCLUIR: ALGUNS APONTAMENTOS REFLEXIVOS

Nesse momento em que as últimas considerações são registradas, retomamos as nossas questões norteadoras para afirmar que aula de campo se configura numa prática de alto potencial na formação do pedagogo, haja vista que “formar” é para além da universidade, perpassa por um processo integral do indivíduo, em que o espaço acadêmico precisa proporcionar práticas inovadoras que incentivem o graduando a se assenhorar do processo para se qualificar profissional e pessoalmente, mostrando que a dinâmica do aprender pode ser algo prazeroso e desafiador, além de ser significativo. Nesses termos, a aula de campo pode se configurar enquanto prática de pesquisa na pedagogia.

Os resultados evidenciam que o ensino com pesquisa na pedagogia, tendo a aula de campo como dispositivo didático-pedagógico, tem o potencial de promover a investigação-formação, num processo estruturante e significativo para o(a) pedagogo(a), pois proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar experiências práticas, de entrar em contato direto com a realidade, o que enriquece sua aprendizagem. Também, as experiências vividas durante a aula de campo estimulam a reflexão crítica e a construção do conhecimento de forma mais autônoma, conforme destacou Begônia (2023), ao afirmar que:

*A aula de campo trouxe contribuições enriquecedoras, pois me proporcionou conhecimentos que jamais imaginei que ia conquistar. Na escola Parque, por exemplo, conhecer tanta arte, a história da escola, os ideais de Anísio Teixeira, cada detalhe ali trazido da história foi muito enriquecedor. Posso dizer que foi um diferencial na minha formação; acho que na minha vida. (Begônia, 2023).*

A percepção de Begônia é forte, faz-nos perceber que a universidade tem responsabilidades políticas, éticas, sociais, culturais, além das didático-pedagógicas nesse processo formativo.



Assim, vivido todo o processo da viagem, aula de campo, algumas reflexões merecem visibilidade, sobretudo para evidenciar que nos cursos de formação em Pedagogia torna-se imponente repensar as práticas didático-pedagógicas, na direção de construir um ensino que tome a pesquisa como dispositivo da formação, para que o sujeito, consiga investigar seus processos e percursos formativos e construir, além de todo o conhecimento, competências e habilidades necessárias a profissão, a consciência de si mesmo(a) e do seu potencial enquanto acadêmico, profissional e como pessoa.

Fica visível, ainda, que a aula de campo se configura como um recurso potencializador do processo formativo na pedagogia, pois permite que os estudantes vivenciem experiências concretas e significativas. Essa abordagem pedagógica fortalece a relação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para uma formação mais completa e contextualizada.

Outro aspecto a ser sinalizado refere-se a rede de colaboração que é construída na aula de campo, enquanto proposta interdisciplinar, em que os diversos componentes curriculares, com seus respectivos professores, dialogam entre si e buscam (re)pensar possibilidades didáticas para garantir as interações necessárias à formação e à construção do conhecimento. Logo, podemos inferir que a aula de campo se traduz em um processo colaborativo, formativo e profícuo para que os docentes imersos no processo, também reflitam sobre suas *práxis*, sobre as práticas constituídas, reposicionando, ressignificando o labor pedagógico como itinerário auto formativo que se nutre, em essência pela pesquisa e pela interação essencial com os pares, com as realidades plurais.

Enfim, compreendemos que construir outras e novas possibilidades didático-pedagógicas para a formação do pedagogo no ensino superior é repensar, de algum modo, as práticas educativas e pedagógicas numa perspectiva social mais ampla; é referenciar, de algum modo, outros discursos para o campo da formação; é reconstruir, de algum modo, outros fazeres para a escola ou para quaisquer outros espaços não-escolares onde houve uma necessidade pedagógica, até porque, onde há uma necessidade pedagógica cabe um(a) pedagogo(a), o qual precisa experienciar processos formativos que o qualifique para tal!

## REFERÊNCIAS



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; 20. 49ª reimpressão. ISBN 85-11-01020-3.

DOMINICÉ, Pierre. **L'Histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'harmattan, 2007.

FRANCO, M<sup>a</sup> Amélia S.; LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 193) 5ª reimpressão. ISBN 85-11-01193-5.

MACEDO, Roberto Sidnei, **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NÓVOA, A. (org). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, Ana Cristina S. de O. QUEIROZ, Laiz Lima. O pedagogo e a coordenação pedagógica no espaço escolar: desafios da formação e atuação profissional. In: **Revista Elite**. Educação Linguagens e Tecnologias. ISSN 26.75-5718. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/issue/view/738> acesso em 15 de março de 2024.

PEREIRA, Ana Cristina S. de O. JESUS, Patrícia S. interfaces educação e Pedagogia na formação do Pedagogo: a monitoria de ensino em debate. In: Anais do **V Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**, ISSN 2527-001X. Disponível em : [https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais\\_finalizado\\_-\\_v\\_semina%CC%81rio.pdf](https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_finalizado_-_v_semina%CC%81rio.pdf) acesso em 10 de março de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. In: MONTEIRO, Silas Borges. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: **Didática, saberes docentes e formação**, v.1. / Silas Borges Monteiro; Polyana Olini. (organizadores). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook).

Submetido em 28 de mar de 2024.

Aprovado em 23 de set de 2025.

## TEMPOS DE PANDEMIA: reflexões acerca da importância do pibid/pedagogia para a formação docente

Larissa Lira da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-1348-5468>

Zildene Francisca Pereira

<https://orcid.org/0000-0002-98410459>

Edinaura Almeida de Araújo

<https://orcid.org/0009-0005-2134-1044>

**Resumo:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) se constitui como uma política de formação inicial, valorização do magistério, que estreita laços entre o Ensino Superior e escolas da rede pública, promove espaço de formação entre coordenadores de área, bolsistas, voluntários e docentes das escolas parceiras. É neste âmbito, que os estudantes estabelecem relação entre os aspectos teóricos, construídos durante seu processo acadêmico, com a prática crítica/reflexiva em sala de aula. Este artigo tem como objetivo apresentar o que pensam discentes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras (PB), sobre o PIBID e sua importância para aprendizagem da docência, diante os desafios que caracterizaram a vigência do Programa entre os anos de 2020 a 2022, marcado pela pandemia da Covid-19. Na metodologia, utilizamos a entrevista semiestruturada, com 06 pibidianos/as que atuaram nesse período. Destacamos que este trabalho é um recorte da monografia: “PIBID Pedagogia e Covid-19: Interfaces do saber e reconstrução da aprendizagem da docência nas experiências cotidianas”. Por fim, vimos que o PIBID favorece a aprendizagem da docência, o comprometimento com a formação acadêmica e a relação com a escola de educação pública.

**Palavras-chave:** PIBID; Formação Docente; Aprendizagem da Docência; Pandemia da Covid-19.

## THE TIMES OF A PANDEMIC: reflections on the importance of pibid/pedagogy for teacher training

**Abstract:** The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (the Program Institutional Grants from the Launch of the Teaching – PIBID) is a key policy for the initial training, and valuing other, strengthening the ties between higher education and the public schools, and promoting training, space limited area in the mobile suit gundam seed, the scholarship holders, volunteers, and teachers of the partner schools. It is in this context that the students establish the relationship between the theoretical aspects, constructed during their academic process, with a critical/reflective practice in the classroom. This article aims to present what the students of the Pedagogy course at the Federal University of Campina Grande, Cajazeiras/PB-campus, think about PIBID, and its importance is in learning to teach, given the challenges that characterized the duration of the program between the years 2020 to 2022, marked by the COVID-19 pandemic. In the methodology, we used semi-



structured interviews with six PIBID the students who participated during this period. We highlight that this work is an excerpt from the monograph: *PIBID Pedagogia , and Covid-19: Interfaces, know-how and the reconstruction of the learning and the teaching profession in the experiences of the everyday*. Finally, we observed that the PIBID favors for teaching and learning, commitment to academic training, and the relationship with the public education schools.

**Keywords:** PIBID; Teacher Training; Teaching Learning; Covid-19 pandemic.

### **TIEMPOS PANDEMIC: reflexiones on the importance of the del pibid/pedagogy para la formación docente**

**Following are typical headings::**El programa Institucional de Robes from the Beginning, la Docencia - PIBID s a policy for three initial valuing a la docencia, strengthening, los links a la Educación Superior y las escuelas públicas, promoviendo espacios de formación between the coordinators of the area, becarios, voluntarios y docentes de los colegios partners. En en in this context, a los estudiantes establecen una relación entre los theoretical aspects, specially adapted for the su proceso académico, con,, la, practical, critical/reflexive en el aula. This article has as objective to present lo que piensan los estudiantes del curso from the Pedagogy of the University Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB on it. PIBID and their importance to the el aprendizaje, la docencia, dice them challenges that caracterizaron a la duración del programa entre los años in 2020, 2022, and marked for the pandemic of Covid-19. In the method, if utilizó interviews semiestructuradas 06 pibidianos that trabajaron during this period of time. It is worth mentioning that in this work, es un statement of her monograph: Pedagogy PIBID y, Covid-19, Interfaces de conocimiento y reconstrucción de la artistic heritage aprendizaje en las with each other every day. Finally, we have seen that he is PIBID helps her artistic heritage aprendizaje, el compromiso con la formación académica y la relación con la escuela de educación pública.

**Palabras clave:** PIBID; Three of the Students; artistic heritage Aprendizaje; the Pandemic of COVID-19.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta uma reflexão voltada para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto política pública para a formação inicial e valorização do magistério. No que concerne o processo formativo inicial docente, existem diversas problemáticas que assolam essa perspectiva de formação dos professores, dentre essas, está o distanciamento existente entre os alunos de licenciatura e a realidade que caracteriza e constitui as escolas de educação básica,

o que acaba por inviabilizar trocas de vivências e experiências mais efetivas e amplas (Gatti; Barreto, 2009).

Conforme o pensamento de Mantovanini (2001), essas trocas de experiências entre os licenciandos e as instituições de educação, proporcionam elementos importantes para a constituição desses sujeitos e das relações sociais como um todo, pois as escolas se caracterizam como campo que contribuem para o processo de socialização entre os indivíduos, bem como o compartilham saberes que foram construídos ao longo da história, contribuindo para que os professores tenham maiores habilidades e competências para o aprendizado, a ação e a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, conforme aponta Silva; Falcomer e Porto (2018), o PIBID tem como uma de suas finalidades, oportunizar um estreitamento dos laços e, conseqüentemente, uma maior aproximação entre o processo formativo inicial dos licenciandos com a realidade da sala de aula, o que proporciona uma maior valorização do âmbito escolar e de seus profissionais, partindo do pressuposto de que essas são circunstâncias e sujeitos primordiais diante desse processo de formação.

A partir desse pensamento, este artigo faz parte de uma pesquisa intitulada: “PIBID Pedagogia e Covid-19: Interfaces do saber e reconstrução da aprendizagem da docência nas experiências cotidianas”, apresentada no curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no *Campus* Cajazeiras (PB). A questão problema que norteou o estudo partiu do anseio de compreender quais as contribuições que o PIBID possibilita para estudantes de licenciatura do curso de Pedagogia da UAE/CFP/UFCG, no que se refere a perspectiva da aprendizagem da docência, compreendendo, de maneira mais ampla, os estudos e plantões pedagógicos realizados no Programa.

Logo, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar o que pensam os discentes do curso de Pedagogia, acerca da sua participação no PIBID/UAE/CPF/UFCG, no período de pandemia da Covid-19, considerando a aprendizagem da docência. Para isso, foram estabelecidos os objetivos específicos: identificar as principais dificuldades e facilidades nas atividades vivenciadas por estudantes durante a vigência do PIBID Pedagogia em tempos de pandemia da Covid-19; discutir a aprendizagem da docência, a partir de momentos de estudos e plantões pedagógicos realizados na escola parceira; e refletir a concepção de discentes acerca



da aprendizagem da docência, a partir da participação no PIBID Pedagogia e suas contribuições para a formação de professores.

## 2 PIBID E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*[...] ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar possibilidades para a sua própria  
produção ou construção.*

*(Freire, 2003, p. 47)*

A pergunta que direcionou as falas da pesquisa refere-se ao que os pibidianos, deste tempo de pandemia, compreenderam enquanto contribuições do Programa para sua formação docente. Neste sentido, a PIBIDIANA Cacto-Amendoim pontua que o PIBID foi um marco em sua vida, pois até então, não tinha tido nenhuma experiência com sala de aula, e não tinha até mesmo estagiado, a única compreensão que tinha sobre a sala de aula, era o que lia em textos na Universidade. Através das experiências ofertadas durante a sua vigência no Programa, pode compreender melhor o que é ser professor.

Dessa forma, a pibidiana Cacto-Amendoim diz: “[...] logo quando eu entrei começou a pandemia, eu não tive aquele contato com a sala de aula. [...] eu não tinha feito estágio [...] aí o PIBID veio [...] como um abridor de caminhos, e aí foi que eu pude realmente ver como era a questão de ser docente [...]”.

A partir das experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia, compreendemos de maneira diferente, o que é ser docente, e que este não é um sujeito que transmite conhecimentos de forma mecânica, sem que haja nenhuma interação com o educando e seus conhecimentos prévios. Aqui, a pibidiana afirma que, diante de sua vigência no Programa, pôde desenvolver uma visão mais crítica acerca das responsabilidades que constituem a prática docente e seu dever diante do processo de ensino-aprendizagem, pois

*[...] a escolha da profissão não é resultante de uma escolha individual, uma vez que envolve um conjunto de fatores externos, aliados às condições subjetivas do sujeito e são resultantes das circunstâncias de vida nas quais se desenvolve o momento de escolha. (Taborda; Melo, 2021, p. 32).*



De acordo com Taborda e Melo (2021), a constituição da identidade docente, bem como sua autonomia na prática profissional, ocorre mediante um conjunto de relações e situações, imbuídas de diferentes cenários e modos, em que os sujeitos podem ler e interpretar as diferentes realidades que acabam por influenciar na escolha profissional. Atreladas as falas da pibidiana Cacto-Amendoim, podem ser levantadas as perspectivas de importância do PIBID para o desenvolvimento da identidade docente, bem como a concretização e favorecimento pela escolha da carreira docente, pois o Programa oportuniza situações e relações que podem fomentar e incentivar o progresso na profissão do magistério. Assim, vimos em uma das falas: “[...] vai ser uma lembrança que eu vou levar para o resto da minha vida, tanto pessoal como acadêmica, porque foi onde tudo começou [...]” (Pibidiana Cacto-Orquídea, 2023).

Conforme, apontado pela Pibidiana Cacto-Orquídea, o PIBID é uma experiência de extrema relevância para todos os licenciandos, pois é através dele que os alunos, das mais diversas licenciaturas, podem ter um contato mais próximo com as escolas de educação básica, podendo alinhar os conhecimentos apreendidos na Universidade, com as perspectivas e experiências imprescindíveis do fazer docente, no cotidiano da sala de aula das escolas públicas, diferentemente do estágio, que possui uma carga horária menor. O programa possibilita um contato mais prolongado com o contexto das instituições de ensino do país.

Mediante as leituras, é possível compreendermos que “O PIBID apresenta um espaço rico e preenche em de possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa [...]” (Paniago; Sarmiento, 2017, p. 784).

De acordo com o pensamento de Afonso (2013), o Programa oportuniza vivências aos seus bolsistas e voluntários, para que estes possam ter contato direto com a realidade das escolas e atuar sobre tais realidades, através do desempenho de ações e atividades que possuam caráter colaborativo e interdisciplinar, no sentido de estabelecer relações de interação e aprendizado mútuo com os docentes titulares e, através do processo formativo, fomentar e promover uma relação de união entre os elementos teóricos e práticos que constituem o fazer docente. Paniago; Samento e Rocha (2018) afirmam que ter um contato com a escola de educação básica, desde o princípio do curso de licenciatura, oportuniza experiências concretas acerca do fazer docente, bem como possibilita o contato direto com situações diversas e de múltiplas



facetadas, percebendo que o cenário da sala de aula é heterogêneo de diferentes realidades e relações.

Com isso, as falas evidenciam que o PIBID possibilita essa vivência concreta e prática na sala de aula, o que contribui para a construção de um espaço repleto de significado para o processo de aprendizagem da docência. Como pontua Mizukami (2013, p. 23), ao afirmar que as instituições escolares se constituem enquanto,

[...] um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência". Assim, vimos que "[...] a educação não tem como funcionar sem diálogo [...] se a gente não aprende a respeitar o aluno e compreender as situações, ser docente é algo que você não consegue levar em frente [...]" (PIBIDIANA Cacto-Orquídea, 2023).

A partir das concepções de educação e educador, que foram elaboradas no PIBID, a pibidiana Cacto-Orquídea pontua a importância do diálogo para a promoção de uma educação efetiva, pois é a partir do diálogo, que são abertos caminhos para o estabelecimento de uma relação mútua de aprendizado e, apenas dessa maneira, o sujeito pode desempenhar sua função docente para emancipação dos educandos. Podemos enfatizar, a partir das leituras que "o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] o diálogo é, pois, uma necessidade existencial" (Freire, 1980, p. 42).

Neste sentido, como afirma Freire (1980), o diálogo é um elemento fundamental para a existência humana, e o ato de se comunicar entre os pares, é uma condição imprescindível para os sujeitos. Assim, o autor afirma que a perspectiva do diálogo é um elemento principal para a ação de ensinar, é neste sentido que educador e educando tornam-se seres ativos neste processo, exercendo um exercício mútuo de ensino e aprendizagem.

É a partir do que afirma Freire (1987), com a dialogicidade, se torna possível que haja a emancipação dos discentes, estabelecendo uma relação horizontal entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, pois é neste sentido que o docente apresenta e exerce o ato de respeitar os saberes prévios que os alunos trazem consigo e que, sem considerar o processo de ensino-aprendizagem para conscientização, não ocorre.

É diante dessa perspectiva do compreender o que é ser docente, que mais adiante são apresentadas as falas da pibidiana Cacto-azul, pois esta informa que o PIBID contribuiu de várias maneiras, através de conhecimentos teóricos e práticos que lhe ajudaram em sua vigência durante o programa. E o quanto o diálogo

apresentado por Freire anteriormente, com a professora titular da turma, a ajudou no processo de alfabetização das crianças A Pibidiana diz:

[...] até então eu não conhecia profundamente o método das boquinhinhas, que é a questão de trabalhar a partir dos fonemas, dos sons, e eu adorei aprender essa técnica, porque eu vi que era muito fácil para o processo de ensino-aprendizagem das crianças [...]. (Pibidiana Cacto-azul, 2023).

A pibidiana acrescenta que percebeu, durante sua participação no Programa, o progresso de todos os envolvidos nos processos que constituíram a vigência 2020/2022, e leva consigo todo o aprendizado construído sobre a docência, uma vez que a experiência no PIBID a fez querer progredir na carreira do magistério e buscar por outros Programas de formação, ainda na graduação. Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”.

Tudo isso ocorre através do estabelecimento de relações pautadas na dinamicidade, que devem estar atreladas com o processo colaborativo, reflexivo e dialógico dos sujeitos que estão participando. É neste sentido que o referido autor fala sobre a constituição da identidade docente sendo como “[...] um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (Nóvoa, 1995, p. 16). Assim o autor apresenta a subjetividade do ser e do estar professor, diante das experiências que cercam o sujeito durante sua trajetória.

Com isso, o PIBID contribui enquanto espaço de vivências e experiências imprescindíveis dos licenciandos, no contexto diário da sala de aula, proporcionando aos pibidianos um campo de experiências de caráter teórico e metodológico para a superação dos problemas reais que sejam identificados durante a prática.

É neste sentido que o PIBID durante o período de pandemia está situado, pois foi diante das transformações sociais, provocadas pela disseminação do COVID-19, que pibidianos, professores e alunos das escolas parceiras, tiveram que ressignificar suas relações e os processos de ensino-aprendizagem. Em vista disso, precisaram desenvolver, mais do que nunca, habilidades para a utilização de ferramentas tecnológicas para a ação de ensinar no Ensino Fundamental. Assim, podemos afirmar que

a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar oportuniza a vivência de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras



voltadas para a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem” (Taborda e Melo, 2021, p. 31).

Conforme apontado acima, ao oportunizar um espaço de contato dos alunos de licenciaturas com o campo da sala de aula e todos os aspectos que caracterizam a organização da prática pedagógica, o PIBID favorece o processo de interação e articulação dos aspectos teóricos e práticos, que são fundamentais para uma prática docente efetiva. As falas da pibidiana Cacto-estrela pontuam para um elemento que o PIBID favoreceu para sua formação docente, pois de acordo com o exposto abaixo, a pibidiana expõe o desenvolvimento de projetos que favoreceram de forma imensurável, seu processo formativo. A pibidiana Cacto-estrela foi participante de duas vigências do Programa, no qual atuou de modo presencial e a segunda de modo virtual.

A licencianda apontou para um aspecto muito debatido no PIBID neste período pandêmico, e que lhe auxiliou em suas práticas com os educandos. Foi o fato de ter a experiências de algo inédito e de aprender como desenvolver metodologias através de recursos virtuais para a promoção do processo de ensino-aprendizagem durante este momento. Em seu relato ela destaca: “foi muito importante para minha formação, tanto presencial, quanto online, porque na presencial a gente pôde desenvolver mais projetos, teve mais contato com as crianças e online a gente teve essa experiência de algo novo [...]” (Pibidiana Cacto-estrela, 2023).

Em sua fala, a pibidiana Cacto-estrela aponta a importância de sua participação no PIBID diante do processo de desenvolvimento de métodos e recursos para a realização do processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico. Tendo em vista a relevância que as tecnologias de informação e comunicação têm na sociedade contemporânea, acredita que tais tecnologias vieram para ficar e, nesse sentido, torna-se importante que os docentes se insiram cada vez mais e utilizem tais ferramentas na promoção dos processos educacionais.

Nesse sentido, a pibidiana Cacto-azul afirma que a vivência de ações práticas somente é possível através das experiências que os licenciandos tem com a instituição escolar, destacando a importância de programas como o PIBID, pois tais Programas promovem essas vivências que a pibidiana Cacto-azul aponta, serem "experiências docentes" durante a graduação. Assim,

a prática vem das experiências que a gente vai tendo com a escola, por isso que eu sempre digo que esses programas, tanto o PIBID, como o RP, [...] me

ajudaram porque eu tive experiências docentes, antes mesmo de terminar a graduação [...]” (Pibidiana Cacto-azul, 2023).

As falas acima mencionadas, expõem a necessidade que os estudantes de licenciatura têm de experienciar vivências práticas antes da conclusão do curso, para que possam compreender melhor sobre como consiste no fazer docente para além dos estudos teóricos, podendo perceber e trabalhar, a partir do diverso que compõe a educação. De acordo com essa ideia, está a fala da pibidiana Cacto-Parafuso, que pontua as seguintes perspectivas:

Eu acredito que [...] não só o PIBID, mas qualquer oportunidade oferecida dentro da Universidade que nos possibilita ter acesso a uma realidade de uma sala de aula contribui, é...de forma imensurável para nossa formação [...]” (PIBIDIANA Cacto-Parafuso, 2023).

De acordo com o que fora apontado pela pibidiana Cacto-Parafuso, o Programa contribuiu para a formação de sua identidade docente e para lhe mostrar o nível educacional que desejava atuar em sua profissão. Além disto, afirmou que houve um desenvolvimento de uma perspectiva docente, no que se refere a análise de métodos que podem ser aplicáveis ou não em determinadas realidades.

No sentido de proporcionar um contato maior com a realidade da sala de aula, a pibidiana Cacto-estrela vem complementar essa concepção de contribuição do PIBID quando diz: “a gente vê a realidade de perto não só na sala de aula, mas com os professores, com a coordenação, a gente passa a entender como funciona a escola [...]” (Pibidiana Cacto-estrela, 2023).

A pibidiana aponta que, através do Programa, pôde compreender melhor sobre o funcionamento da escola, mesmo durante os tempos de pandemia e, ao observar a atuação dos docentes, foi desenvolvendo percepções e compreensões em relação as situações vivenciadas e de que modo poderia promover maior interação com os educandos. Compreendemos que “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (Tardif, 2010, p. 53). Assim, Tardif (2010) apresenta os benefícios que as experiências trazem para o processo formativo do profissional docente, nos possibilitando voltar um olhar para si e para sua atuação, a partir dos conhecimentos que são abstraídos no decorrer da trajetória anterior ou posterior acerca das vivências da prática na carreira docente.

É sabido que não existe prática eficiente sem que seja feito um planejamento, portanto a pibidiana Cacto-Amendoim coloca que, a partir de suas experiências



adquiridas durante o PIBID, compreende que naquela época não percebia a importância de um planejamento e que não estava preparada para as adversidades que pudessem surgir no momento dos plantões pedagógicos. Assim, a pibidiana Cacto-Amendoim (2023) diz ainda: “[...] percebo agora em sala de aula, que eu não estava preparada, para o plano B, eu só estava preparada para o plano A [...] se fosse agora, [...] eu teria contornado a situação, tinha feito eles se interessarem pelo assunto [...]”.

Essa percepção da pibidiana Cacto-Amendoim encontra-se em consonância com o que Nóvoa (2009) aponta serem elementos importantes para que o profissional docente possa ter progresso em sua atuação, pois faz-se necessário compreender, registrar e refletir sobre suas práticas e avaliá-las, a partir da observação.

Nesse contexto, a terceira pergunta feita aos pibidianos, durante a entrevista, foi direcionada as perspectivas deles sobre quais foram os aspectos que contribuíram para a aprendizagem da docência, levando em consideração os momentos de estudos e plantões pedagógicos realizados na escola parceira. De maneira quinzenal, eram realizadas reuniões entre os bolsistas e voluntários de Iniciação à Docência, juntamente com as coordenadoras do subprojeto e a supervisora. Além disto, cada aluno realizava reuniões separadamente, com as professoras titulares da turma, onde realizavam os plantões pedagógicos, como destacado nas falas das pibidianas:

Nas reuniões [...] falávamos de como a gente estava se sentindo, diante daquele momento [...] a gente pensa que era só a gente que estava passando por aquilo, né? (Pibidiana Cacto-azul, 2023)

Nossas reuniões eram bastante produtivas. A gente tem aquelas apresentações das colegas falando de teorias, trabalhava texto então aquilo ali vai contribuindo muito para nossa formação, juntamente com a prática na realidade. (Pibidiana Cacto-Parafuso, 2023).

É neste sentido de trocas e partilhas e de promoção de um espaço que possibilitasse a interação entre os sujeitos que faziam parte do PIBID, que durante o período da pandemia, esse movimento de coletividade e compartilhamentos, auxiliou a equipe do programa a dar continuidade ao seus processos formativos e contribuir para que os vínculos com aquelas crianças não fossem perdidos. Portanto, podemos destacar que: “[...] o entendimento de coletivo não deve estar sujeito somente a uma reunião de pessoas em torno de um determinado assunto e sim a partir da necessidade de dar sentido às coisas [...] (Terra, 2007, p. 217).



Quando é abordada a perspectiva de coletividade no PIBID durante o período pandêmico, é compartilhado da ideia defendida por Terra (2007), pois nas reuniões, as angústias, medos e tristezas ganhavam sentido e acolhimento, eram compartilhadas concepções e experiências, partindo do objetivo de fazer com que o Programa não parasse, mesmo diante de uma época tão difícil e complexa e que somente poderia ser possível, com o empenho e ajuda mútua. Em relação a isso, a pibidiana Cacto-azul (2023) coloca que:

me ajudou bastante, porque tinha coisa principalmente na questão do Ensinar [...] é mais a questão da prática, a gente vê as teorias, mas essa prática de como é que eu alfabetizo essa criança, foi muito importante (Pibidiana Cacto-azul, 2023).

Dessa maneira, o pibidiano Mandacaru e a pibidiana Cacto-Orquídea, apresentam falas em consonância com as apresentadas acima, pois em tempos tão solitários, como os provocados pela pandemia de Covid-19, o pensar em coletividade ganhou mais força para o processo formativo de todos os pares que fizeram o PIBID acontecer. As falas deles apresentam perspectivas importantes para a constituição deles enquanto docentes, ao desenvolver habilidades imprescindíveis para a prática do profissional do magistério:

Eu acredito que contribuiu nas análises dessas novas visões e dessas novas vivências [...] cada um colocava o que estava passando e superando, quais os caminhos trilhados [...]. (Pibidiano Mandacaru, 2023).

A principal contribuição é que o conhecimento a gente como professor tem que sempre buscar e que essas reuniões eram bastante importantes nos processos formativos [...] (Pibidiana Cacto-Orquídea, 2023).

Em conformidade com este pensamento, surge a importância da formação inicial e continuada dos docentes, apresentadas nas contribuições da pibidiana Cacto-Orquídea, que parte da compreensão de que somos seres em constante processo de formação, seres incompletos e inacabados e, a partir dessa conscientização, buscam na educação, essa constante formação, pois de acordo com a pibidiana Cacto-Orquídea, o fato de procurar por mais conhecimento, é algo fundamental para a prática docente, para que possa também acolher e respeitar os conhecimentos prévios dos educandos.



### 3 CONCLUSÃO

*[...] a pandemia também transformou a forma como se ensina e se aprende, a relação aluno/professor, os fluxos e horários de aulas, e principalmente a forma de acesso dos alunos ao conhecimento e ao aprendizado.*

*(Schneiders, 2020, p. 215)*

Podemos concluir que a pesquisa se caracteriza pela ação de refletir acerca da concepção de discentes sobre a aprendizagem da docência, a partir da participação no PIBID Pedagogia e suas contribuições para a formação de professores. Tal objetivo tinha como finalidade compreender como os pibidianos concebiam a aprendizagem da docência durante este processo de participação no Programa, e como o PIBID pode contribuir na formação dos professores.

Neste sentido, as falas apresentadas pelos pibidianos/as, afirmaram que durante a vigência no Programa, puderam desenvolver habilidades e competências imprescindíveis para o fazer docente, bem como desenvolver uma melhor e real compreensão do que é ser docente, e que este deve estar em constante formação. Além disso, para que a prática educativa ocorra de maneira efetiva, é necessário que o docente estabeleça uma relação de diálogo com os educandos.

Pensar o PIBID em tempos de pandemia, despertou nos bolsistas e voluntários de ID, um olhar mais humano para com eles e seus pares, em que puderam perceber que a educação se finca no ato do esperar, na coletividade, no diálogo e na compreensão de que o contexto social, econômico, cultural, de saúde, deve ser considerado, pois o fazer e ser docente, exige dos sujeitos uma compreensão do inacabamento, de que, embora o fazer docente possa parecer solitário, é no conjunto de pensamentos, ideias e ações, que a educação se constitui com raízes fortes.

### REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIZUKAMI, M. G. N° Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54. 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro Digital, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>. Acesso em: 10 maio 2022.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, 2017.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. doi: <https://doi.org/h5m8>.

TABORDA, C. R. B.; MELLO, Â. R. C. de. REDEFINIÇÕES DAS AÇÕES DO PIBID NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 24–39, 2022. DOI: 10.30681/relva.v8i2.6141. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6141>. Acesso em: 29 mai. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

Submetido em 13 de abr de 2024.

Aprovado em 27 de out de 2025.



## INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UVA: diálogos entre graduação e pós-graduação

Ana Cecília de Paula Clemente

<https://orcid.org/0009-0001-6145-2241>

Ana Thainara Alves do Nascimento

<https://orcid.org/0009-0005-1940-5520>

Carlos Venasio do Nascimento Rodrigues

<https://orcid.org/0009-0001-4023-0594>

Eliomar Araújo de Sousa

<https://orcid.org/0000-0003-4748-0139>

Daniele Kelly Lima de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-8891-7328>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de aprendizagem e docência entre graduação e pós-graduação de um grupo de discentes do curso de Pedagogia da UVA, em Sobral no Ceará, e um doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, em Fortaleza, no Ceará, egresso do curso de Pedagogia, durante a monitoria dos graduandos e o estágio à docência II, do doutorando, visto que ambos realizaram esses momentos na disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, no curso de Pedagogia da UVA, em Sobral, sob supervisão da professora da disciplina. Essa experiência revelou-se positiva, principalmente pelo diálogo proporcionado entre graduação e pós-graduação, sendo que monitoria e estágio à docência são instrumentos de promoção da iniciação à docência. A metodologia trata-se de um relato de experiência vivida pelo grupo de discentes. A experiência foi importante no aprendizado dos envolvidos, já que possibilitou uma ferramenta complementar à prática acadêmica, tratando-se de disciplina com ampla carga horária e conteúdo. Percebe-se a importância da iniciação à docência na trajetória acadêmica, pois permitiu aos discentes e doutorando desenvolverem suas habilidades como futuros professores, tornando-se o primeiro passo à docência.

**Palavras-Chave:** Docência. Relato de experiência. Fundamentos Filosóficos da Educação.

## INITIATION TO TEACHING IN THE PEDAGOGY COURSE AT UVA: dialogues between undergraduate and postgraduate courses

**Abstract:** The aim of this paper is to report on the learning and teaching experience between undergraduate and postgraduate courses of a group of students from the Pedagogy course at UVA, in Sobral, Ceará, and a doctoral student from the Postgraduate Program in Education at UECE, in Fortaleza, Ceará. The doctoral student was a graduate of the Pedagogy course, during the monitoring of the

undergraduates and the teaching internship II of the doctoral student, since they both carried out these moments in the subject Philosophical Foundations of Education, in the Pedagogy course at UVA, in Sobral, under the supervision of the teacher of the subject. This experience proved to be positive, mainly because of the dialog it provided between undergraduate and postgraduate students, since monitoring and teaching internships are instruments for promoting initiation into teaching. The methodology is a report on the experience of the group of students. The experience was important for the learning of those involved, as it provided a complementary tool to academic practice, as it was a subject with a large workload and content. We can see the importance of teaching initiation in the academic trajectory, as it allowed students and doctoral students to develop their skills as future teachers, becoming the first step towards teaching.

**Keywords:** Teaching. Experience report. Philosophical Foundations of Education.

## INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UVA: diálogos entre la licenciatura y el posgrado

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es relatar la experiencia de aprendizaje y enseñanza entre estudiantes de grado y posgrado del curso de Pedagogía de la UVA, en Sobral, Ceará, y una doctoranda del Programa de Posgrado en Educación de la UECE, en Fortaleza, Ceará. El doctorando fue egresado del curso de Pedagogía, durante el acompañamiento de los aprendices de licenciatura y la pasantía docente II del doctorando, ambos realizaron estas actividades en la asignatura Fundamentos Filosóficos de la Educación, del curso de Pedagogía de la UVA, en Sobral, bajo la supervisión del profesor responsable de la asignatura. Esta experiencia resultó positiva, principalmente por el diálogo generado entre los alumnos de grado y postgrado, siendo el seguimiento y los procedimientos de enseñanza de los instrumentos de promoción de la iniciación a la docencia. La metodología consiste en un informe sobre la experiencia del grupo de estudiantes. La experiencia fue importante para el aprendizaje de los implicados, puesto que la hipótesis una herramienta complementaria a la práctica académica, al tratarse de una asignatura con una gran carga de trabajo y contenidos. Se observa la importancia de la iniciación a la docencia en la trayectoria académica, pues que permitió a los estudiantes y doctorandos desarrollar sus competencias como futuros docentes, convirtiéndose en el primer paso hacia la docencia.

**Palabras claves:** Enseñanza. informe de experiencia. Fundamentos filosóficos educacionales.



## 1. INTRODUÇÃO

Atividades como a monitoria universitária, na graduação, e o estágio à docência, na pós-graduação, são momentos de suma importância na trajetória acadêmica e no processo formativo de futuros professores, pois permitem aos envolvidos terem o primeiro contato com o âmbito da docência, transformando-os em sujeitos desse processo.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), essa oportunidade advém do surgimento do Programa de Iniciação à Docência (PID), tendo como objetivo proporcionar a realização de atividades que estimulem o desenvolvimento de metodologias inovadoras e a colaboração para a melhoria de ensino, estabelecendo novas práticas e experiências pedagógicas.

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista, necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnicas deles derivados (Pimenta; Lima, 2012, p. 37).

A monitoria acadêmica contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, que é respaldada por diversos benefícios, sendo inclusive considerada como pontuação específica em seleções de vários Programas de pós-graduação em Educação no Ceará. Além do mais, é uma prática que cria um ambiente colaborativo e promove a construção ativa do conhecimento. Tanto os monitores quanto os alunos da disciplina se beneficiam na troca de conhecimentos, como também professores orientadores, pois contam com o auxílio da monitoria no desenvolvimento de seus planos pedagógicos. Quando se trata da formação em pedagogia é importante que os acadêmicos se insiram desde o segundo período nesse programa para que atuem como profissionais educativos.

Segundo Lacerda e Silva (2015):

O programa de monitoria ganha importância junto à formação universitária e extrapola a mera obtenção de uma titulação de nível superior, tendo em vista que vai além das expectativas de ganho intelectual do aluno monitor, propiciando o estabelecimento de uma relação de troca de conhecimentos com o professor orientador durante a vivência do programa.” (Silva; Lacerda, 2015, p. 2)



A monitoria não apenas contribui para a formação intelectual do aluno monitor, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade acadêmica, fomentando uma cultura de aprendizado colaborativo e construtivo. A participação em programas de monitoria pode aumentar o engajamento acadêmico dos estudantes.

Ao se tornarem ativos na disseminação do conhecimento, os alunos desenvolvem um senso de responsabilidade e pertencimento à comunidade acadêmica, o que pode ter impactos positivos em sua trajetória universitária. A relação entre o aluno monitor e o professor orientador vai além da simples supervisão. Durante a vivência no Programa de Iniciação à Docência ocorre uma troca de conhecimentos, experiências e perspectivas entre o aluno e o professor. Essa interação enriquecedora contribui para o desenvolvimento dos discentes e fortalece a conexão entre teoria e prática. Logo, o programa de monitoria desempenha um papel significativo na formação universitária, indo além da mera obtenção de uma titulação de nível superior.

É importante destacar que tanto monitoria (graduação) quanto estágio à docência (doutorado), são atividades que colaboram com a formação e identidade em pedagogia, especialmente no que se refere à docência. Já a realização destes momentos na disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação contribui com a construção de uma visão ampla e crítica do mundo no qual estamos inseridos e nosso papel dentro dele, pois como afirma Libâneo (1999):

O pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas a humanização num determinado contexto histórico social. Junto a isso formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade nos âmbitos da escola e extra escola (Libâneo, 1999, p. 135).

Nessa mesma perspectiva, Alvarez e Rigo (2018, p. 3), afirmam que “A Pedagogia é a área que tem por finalidade ensinar a teoria e a prática, estimular o aprimoramento do saber, ou seja, aplicar e disponibilizar para a sociedade o saber científico”.

Nesse sentido, o seguinte trabalho trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção (Flores; Mussi; Almeida, 2021). Baseada na experiência vivida pelo grupo de monitores da disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação do curso de Pedagogia, no Campus Betânia,



na cidade de Sobral/CE, juntamente com um doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, egresso do curso de Pedagogia da UVA, analisando a contribuição dessa formação para o grupo envolvido.

## 2. METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência da vivência de um grupo de monitores acadêmicos e um estágio à docência, do doutorado em Educação PPGE/UECE nas atividades da disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação, no semestre 2023.1, ofertada para os discentes do primeiro período, do curso de Pedagogia da UVA. A disciplina possui 60 horas, acontece uma vez por semana e as atividades foram coordenadas pela docente responsável, Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira, professora efetiva do curso de Pedagogia da UVA, sede Sobral, campus Betânia.

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65).

Antes do início do semestre, ocorreram reuniões para o planejamento do cronograma, das atividades e avaliações em conjunto, orientadas pela professora. Durante o semestre, houve atividades de monitoria presencial e um suporte virtual, via *WhatsApp*, orientando os alunos no funcionamento do sistema fornecido pela universidade, entregas dos trabalhos e quaisquer dúvidas referentes à disciplina. Vale ressaltar, que esse contato virtual foi fortalecido depois da experiência de aulas remotas durante a pandemia de covid-19. A disciplina tem uma bibliografia que conta com obras de Maria Lúcia de Arruda, Artur Bispo e Friedrich Engels, dentre outros. Além disso, trabalha com filmes e documentários, como as produções nacionais “Que horas ela volta?”, e “Meu amigo Nietzsche”. As aulas eram mediadas por exposições dialogadas, produção de mapas mentais, rodas de conversas, apresentações de seminários e oficina de ludoterapia filosófica, proporcionando um ambiente leve e dialógico.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a monitoria na disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação os acadêmicos adquirem diversos aprendizados e participam de muitas experiências. De início, a monitoria auxilia nas maiores obtenções de conhecimento teórico-prático revendo o conteúdo já cursado, envolvendo debates ou rodas de conversa, permitindo também uma melhor observação da atuação e interação do docente em sala de aula.

Como dito anteriormente, a monitoria desempenhou um papel crucial no processo educativo, oferecendo aos acadêmicos a oportunidade de reforçar os conceitos aprendidos em sala de aula, porém de forma mais aprofundada e amplificada, sendo essencial na promoção do sucesso acadêmico o desenvolvimento de habilidades, como a criação de um ambiente de aprendizado eficaz.

Os estudantes que atuaram como monitores tiveram a possibilidade de trabalhar no desenvolvimento de certas habilidades, como a comunicação, liderança e ensino. Dessa forma, a monitoria não substitui o cargo de professor, mas é um complemento para o melhor entendimento do conteúdo e das relações sociais no ambiente universitário.

Alguns autores como Franco (1998), Lins *et. al.* (2009), Jesus (2012), Schimitt (2013) e Matoso (2014) destacam o papel da monitoria como incentivo e experimentação da carreira docente. De fato, ao executar o papel de monitor, o aluno acaba tendo um contato mais próximo ao ensino, apesar de, segundo estes mesmos autores, a monitoria também estar relacionada ao ensino e extensão. Monitoria oferece uma série de benefícios para os monitores, discentes e docentes. Além do desenvolvimento de habilidades e do aprofundamento do conhecimento, a monitoria beneficia o monitor em experiências práticas, permitindo que ele aplique conceitos acadêmicos em situações do mundo real, como também há uma melhoria da autoconfiança, pois ao assumir a responsabilidade de ajudar outros alunos, os monitores ganham autoconfiança, o que pode se refletir em outras áreas de suas vidas.

Para os discentes, a monitoria proporciona um suporte personalizado, pois recebem ajuda adaptada às suas necessidades e ao ritmo de aprendizado. A interação com o monitor, muitas vezes, leva à melhor compreensão do conteúdo fazendo perguntas e recebendo explicações adicionais. A partir dessa ajuda os discentes tendem a aumentar a sua confiança em suas próprias habilidades e futuros desafios, promovendo o compartilhamento de conhecimento e experiências entre si.



Para o professor, os monitores podem ajudar a aliviar a carga de trabalho, oferecendo suporte adicional, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Nessa troca de experiência os monitores também oferecem aos docentes um *feedback* valioso sobre o processo de ensino.

A disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, ofertada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, no curso de Pedagogia, em seu primeiro semestre, é de suma importância para o percurso acadêmico, pois traz consigo uma compreensão crítica e reflexiva acerca do sistema educacional, como também desempenha um papel crucial na formação de profissionais da área da educação. Ela oferece uma base teórica que permite aos acadêmicos compreenderem e refletirem sobre os princípios filosóficos que sustentam as práticas educacionais, inclusive orientando políticas educacionais. A educação não é apenas um fenômeno prático, mas também é um fenômeno filosófico. Estudar os fundamentos filosóficos ajuda a entender as razões mais profundas e os propósitos da educação. Além de oferecer uma estrutura para a definição de valores e princípios, inclui as questões éticas, morais e sociais, que são fundamentais para o desenvolvimento crítico e reflexivo do acadêmico.

Para os acadêmicos recém-chegados, a filosofia da educação estimula o pensamento crítico e a capacidade de questionar e analisar concepções e práticas educacionais. Isso é fundamental para profissionais da educação que desejam adaptar-se a novos desafios. Como afirma Aranha (2006), os fundamentos filosóficos nos ajudam a alinhar os primeiros vetores que são necessários para pensar a Filosofia da Educação. Porém, alguns acadêmicos ficaram aflitos por se tratar de uma disciplina que envolve a filosofia, visto que para eles a filosofia era tida como uma matéria difícil e complicada. Portanto, nessa experiência, professora, doutorando e monitores desenvolveram um trabalho em conjunto que permitiu aos alunos da disciplina superarem o receio inicial e participarem ativamente do debate no decorrer das aulas e das atividades propostas. Isso foi desmistificando esse pensamento acerca da filosofia, utilizando metodologias que permitiram o melhor entendimento, focando não apenas em filósofos, mas em experiências vividas pelos próprios acadêmicos, relacionando com o pensamento do autor ou filósofo indicado pela professora.

O grupo de monitores, em específico, ajudou os acadêmicos em um preparo psicológico para enfrentar esse desafio, expondo a importância dessa disciplina para

a formação acadêmica, como também para contextos externos à universidade, proporcionando uma direção mais significativa e reflexiva.

O doutorando, estagiário docente, participou também com momentos de regência, nos quais exemplificou seu percurso acadêmico da graduação à pós-graduação, estimulando alunos da disciplina e monitores a participarem mais da pesquisa acadêmica, especialmente por se tratar de alguém que é egresso da mesma universidade e mesmo curso.

Outra contribuição importante do estagiário docente foram suas falas acerca de sua pesquisa de tese, que trata das intencionalidades da atual política educacional de formação em Pedagogia, que tenta reeditar um movimento que tem como centro a Pedagogia das Competências, esvaziando a formação política e humana do nosso curso, correndo o risco de um retorno ao puro tecnicismo.

Aranha (2006) adverte que a história da formação de educadores no Brasil nem sempre foi pensada da melhor forma:

Quando examinamos a história da educação, constatamos que nem sempre se cuidou adequadamente da importante questão da formação do professor. Persiste-se ainda uma ideia corrente de que vocação e desprendimento generoso bastam para que a pessoa se encaminhe para essa profissão, crença essa que gera a ilusão de não haver necessidade de preparo especializado (Aranha, 2006, p. 43).

A disciplina foi concluída com dois momentos que tinham como objetivo estreitar os laços entre a turma, professora, monitores e estagiário. Tratou-se de uma aula na brinquedoteca, na qual ocorreu um momento de oficina de ludoterapia filosófica, em que todos discentes escolhiam brinquedos que pudessem ilustrar suas trajetórias pessoais e acadêmicas, tendo como pano de fundo os debates realizados na disciplina. Esse momento trouxe à tona o entendimento da importância dos fundamentos filosóficos para a concepção de mundo que formamos e o modelo de educação que a sociedade elege como o mais adequado aos seus objetivos.

Nessa oportunidade, questões interdisciplinares que foram debatidas durante todo o semestre com a mediação de textos acadêmicos foram também trabalhadas com a ajuda da ludicidade.

O outro momento que nos referimos é a última aula, na qual a professora propôs a entrega das atividades, consolidação das notas e um momento de confraternização de toda a turma com um lanche coletivo. Isso proporcionou um espaço de diálogo sobre todo o caminho percorrido, a superação de desafios que apareceram no início a disciplina, a avaliação dos discentes acerca do conteúdo e



metodologia trabalhados e as expectativas que se formaram para o próximo período. Nessa ocasião, monitores e estagiário também participaram expondo suas considerações sobre a experiência vivida e os aprendizados que esse momento de iniciação à docência proporcionou, inclusive motivando os estudantes da turma a serem monitores no próximo semestre.

Apesar dessa experiência ter sido muito interessante para a formação de monitores e estagiário, alguns pontos negativos precisam ser mencionados, até na tentativa de socializar essa reflexão para avanço em um futuro próximo.

A monitoria ofertada pela UVA não é remunerada, não existe bolsa para desempenhar essa função, isso faz com que muitos alunos não tenham interesse em atuar como monitores em determinadas disciplinas. O que é uma pena, pois torna difícil a democratização desse programa. Outro aspecto é a oferta exclusivamente noturna de alguns cursos, como é o caso do campus de Acaraú, ou outros cursos na sede de Sobral que acontecem apenas em um turno, impossibilitando o acadêmico de ter uma chance para desempenhar a monitoria. Essas questões implicam na necessidade de reflexão para que o Programa de Iniciação à Docência não fique restrito apenas a uma parcela do público da universidade.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos este período de monitoria ficou evidente que a prática desempenhou um papel crucial no aprimoramento do desempenho e na promoção do aprendizado entre os participantes. A monitoria, como ferramenta de suporte, não apenas ofereceu assistência técnica, mas também cultivou um ambiente colaborativo que incentivou a troca de ideias e a resolução conjunta de desafios.

Durante os momentos de monitoria foi possível observar melhorias notáveis nas habilidades específicas dos participantes, sugerindo que a abordagem personalizada adotada atendeu às necessidades individuais. Além disso, a retroalimentação contínua proporcionou um meio eficaz para ajustes imediatos, garantindo uma trajetória de aprendizado mais fluida. A implementação de estratégias, como a integração entre aluno-monitor e participação na sala de aula, também contribuiu para enriquecer a experiência de monitoria. Isso não apenas manteve os participantes envolvidos, mas também os preparou para desafios do mundo real, reforçando a aplicação prática dos conceitos aprendidos.



Os diálogos entre graduação e pós-graduação foram profícuos na troca de experiências e motivadores no que se refere à busca pela iniciação científica. Após esse momento coletivo entre monitores e estagiário docente, observou-se que os graduandos ingressaram em um grupo de pesquisa com a mesma professora da disciplina. Da mesma forma, a disciplina colaborou para que o estagiário docente prestasse concurso para professor temporário da UVA, logrando êxito em sua aprovação, e hoje, está atuando como docente na referida instituição.

Outra importante contribuição foi com relação à publicação acadêmica, visto que o grupo decidiu pela organização dessa experiência em formato de um artigo escrito coletivamente, tendo como autora principal a monitora que ainda não havia participado de um momento como esse, recebendo a colaboração de todos os participantes do processo, monitores, estagiário docente e professora da disciplina.

É gratificante observar o progresso dos participantes ao longo do semestre e perceber o papel significativo que monitoria e estágio desempenharam em suas jornadas acadêmicas. Ao encerrar este capítulo como iniciantes à docência, percebemos que monitoria e estágio não são apenas uma bagagem valiosa de experiências, mas também um compromisso renovado com a educação e a dedicação ao sucesso dos alunos.

Não podemos deixar de destacar que embora a iniciação à docência traga vários benefícios para os discentes da UVA, ainda é necessário que alguns pontos sejam revistos em prol da democratização do acesso de todos e todas a esse programa, principalmente a questão da implementação de bolsas de monitoria e a garantia de tempo para aqueles que estão em cursos que funcionam apenas em um período.

Em resumo, a iniciação à docência provou ser uma ferramenta valiosa para aprimorar o aprendizado e o desenvolvimento de seus participantes. A combinação de métodos interativos, *feedback* contínuo e personalização demonstrou ser um caminho eficaz para capacitar os participantes. À medida que avançamos, é essencial mantermos uma mentalidade aberta para a inovação e aprimoramento constante, garantindo que a monitoria continue a desempenhar um papel significativo em nosso processo educacional.

## REFERÊNCIAS



ALVAREZ, A., & RIGO, M. (2018). **Pedagogia em ação: o papel do pedagogo e suas diversas atuações**. *Boletim Técnico Do Senac*, 44(2).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRANCO, Gianfábio Pimentel Franco. Uma experiência acadêmica como aluno-monitor da disciplina de Morfologia: Histologia e Anatomia. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre. V.19, n.1, p.66-68. 1998. Disponível < <https://seer.ufrgs.br/index.php/rge/article/view/4176/2214> > acesso em 04/04/2024.

JESUS, Daniele Maria de Oliveira *et al.* Programas de Monitorias: Um estudo de caso em uma IFES. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro. V.6, n. 4. p.61-86. 2012. Disponível < <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11109/7904> > acesso em 21/04/2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?**. São Paulo: Cortez, 1999.

LINS, Leandro Fragoso. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor**. Anais da Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão – JEPEX, Recife. P. 1-2. 2009. Disponível < <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-de-sao-paulo/juventude-e-educacao/r0147-1-muito-bom-estudo/15595294> > acesso em 04/04/2024.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. **A importância da monitoria na formação acadêmica do Monitor: um relato de experiência do monitor**. Catussaba – Revista Científica da Escola da Saúde, Natal. V.3, n.2, p.77-83. 2014. Disponível < <https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/issue/view/40> > acesso em 04/04/2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas. FLORES, Fábio Fernandes. ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressuposto para a elaboração de Relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional** v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021 Disponível < <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf> > acesso em 04/04/2024.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio à docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHMITT, Márcia Daniele *et al.* Contribuições da monitoria em semiologia e semiótica para a formação do enfermeiro: relato de experiência. *Revista Cidadania em Ação: Extensão e Cultura*, Florianópolis. v.7, n.3, p.1-8. 2013. Disponível < [https://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/3264/pdf\\_37](https://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/3264/pdf_37) > acesso em 04/04/2024.

SILVA, C. B.; LACERDA, A. M. Monitoria na disciplina investigação em psicologia I: um relato de experiência. *HUM@NÆ: Questões controversas do mundo contemporâneo*, v. 9, n. 1, 2015. Disponível <

---

<https://revistas.esuda.edu.br/index.php/humanae/article/view/89/90> > acesso em  
04/04/2024.

Submetido em 15 de abr de 2024.

Aprovado em 18 de nov de 2025.



## **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: uma breve análise da experiência desenvolvida no PRP-UECE (2020-2021)**

Francisco Glauber de Oliveira Paulino

<https://orcid.org/0000-0001-5312-569X>

Frederico Jorge Ferreira Costa

<https://orcid.org/0000-0002-8357-4557>

Jarles Lopes de Medeiros

<https://orcid.org/0000-0003-0942-6764>

**Resumo:** O texto visa apresentar uma síntese das experiências mais pertinentes ao locus crítico de seus construtores e que foram vivenciadas por um aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia no Programa da Residência Pedagógica, o qual foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e teve como vínculo de ligação entre o bolsista e a instituição fomentadora do programa a Universidade Estadual do Ceará entre os meses de outubro de 2020 a maio de 2021. O objetivo deste artigo é apresentar a escola que albergou o programa e alguns dos desafios encontrados pelo bolsista durante a sua atuação em uma turma de 4º ano do ensino fundamental: elementos do desenvolvimento das aulas, em formato remoto, devido à pandemia de SARS-CoV-2; a percepção do residente na atual realidade no ambiente educacional. Embora a situação atípica da pandemia, a experiência prática promovida pelo programa capacitou o bolsista a confeccionar planejamentos de aulas e a executá-las com maestria, bem como lhe apresentou o chão da sala de aula, os documentos norteadores da educação e referenciais teóricos de grande peso, soerguendo, assim, a leitura de mundo e de educação de todos os que estavam envolvidos.

**Palavras chave:** Pedagogia; Formação humana; Ensino Remoto.

### **PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: a brief analysis of the experience developed at PRP-UECE (2020-2021)**

**Abstract:** The text aims to present a synthesis of the experiences most pertinent to the critical locus of its builders and which were experienced by a student of the Degree in Pedagogy in the Pedagogical Residency Program, which was financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel and had as a link between the scholarship holder and the institution promoting the program, the State University of Ceará, between the months of October 2020 and May 2021. The objective of this article is to present the school that hosted the program and some of the challenges encountered by the scholarship holder during his performance in a 4th year elementary school class: elements of the development of classes, in a remote format, due to the SARS-CoV-2 pandemic; the resident's perception of the current reality in the educational environment. Despite the atypical situation of the pandemic, the practical experience promoted by the program enabled the scholarship holder to create lesson plans and execute them with mastery, as well as introducing him to the

classroom floor, the documents guiding education and theoretical references of great weight, thus raising the understanding of the world and education of all those involved.

**Keywords:** Pedagogy; Human formation; Remote Teaching.

## **PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA: un breve estudio detallado de la experiencia desarrollada en el PRP-UECE (2020-2021)**

**Resumo:** El texto pretende presentar un compendio de conocimientos de las experiencias más notbles al locus crítico de sus constructores y que fueron vividas por una estudiante de la carrera de Pedagogía en el Programa de Residencia Pedagógica, que fue financiado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior y tuvo a la Universidad Estatal de Ceará como institución vinculante entre el becario y la entidad promotora del programa, entre octubre de 2020 y mayo de 2021. El objetivo de este artículo es presentar la escuela que recibió el programa y algunos de los desafíos enfrentados por el becario durante su trabajo en una clase de cuarto año de la educación básica. Se abordan elementos relacionados con el desarrollo de clases en formato remoto, debido a la pandemia por SARS-CoV-2, así como la percepción del residente en el contexto actual del medio educativo. A pesar de la situación inusual de la pandemia, la experiencia práctica que promueve el programa le permitió al becario elaborar planes de clase y efectuar con maestría, sumado a ello, la dificultad de la introducción en el ámbito del aula. Comprendió que los documentos rectores de la educación y los referentes teóricos de gran importancia elevan así la comprensión del mundo y la educación de todos los implicados.

**Palabras clave:** Pedagogía; formación humana; enseñanza remota.

### **1. INTRODUÇÃO**

O ensaio que se apresenta em tela, se refere à sistematização da experiência prática e investigativa que fora realizada entre os meses de outubro de 2020 a maio de 2021 no Módulo I do Projeto de Residência Pedagógica na Universidade Estadual do Ceará (PRP-UECE) em parceria com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que desde já aproveito para manifestar os meus agradecimentos às duas instituições sobreditas pela Bolsa de Pesquisa que proporcionou os custos pertinentes ao trabalho de pesquisa. O presente texto, devido a abrangência da temática e da riqueza de experiências ocorridas ao longo de 06 meses, trata-se de uma breve síntese do que se pode colher no processo de



investigação documental, bibliográfica e de imersão prática em uma escola periférica da Rede pública de ensino de Fortaleza, Ceará.

Devido ao fato de não ter sido concluído os 03 módulos previstos para 18 meses, traremos à lume apenas o que nos chamou mais a atenção ao longo do semestre do módulo que pudemos acompanhar. A metodologia utilizada para esta escrita foi de caráter qualitativo. Ela se deu a partir do levantamento do estado da arte relacionado ao tema da alfabetização e do letramento infantil. Temas estes tão apregoados por Saviani (2018; 2013), Duarte (2016), Dangiό e Martins (2018), Soares (2019; 2020), entre tantos outros educadores brasileiros. Ademais, este processo de revisão bibliográfica foi secundado pela leitura de documentos norteadores da educação oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e outros mais particulares a escola que albergou os bolsistas, a saber o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Para dar materialidade as leituras realizadas no Programa, em nossa pesquisa de campo houve aplicação de entrevistas a membros do núcleo gestor e professores da escola, observação participante, momento de “roda de conversa” com os funcionários da escola, bem como registros fotográficos e em caderno de campo, assim como de pesquisa documental. Contudo, estes não poderão vir à lume no presente momento.

## **2. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

A Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho está situada na capital cearense e é uma das 1.019 escolas de Ensino Fundamental I municipais da cidade de Fortaleza – CE. Ela alberga sob sua tutoria duas das 863 escolas de Ensino Infantil do município já referido. Nesta, as turmas de Educação Infantil, I, II, III, IV e V ficam acomodadas nas suas dependências físicas (CEI Valdevino de Carvalho). Ademais, a mesma possui um anexo com turmas de Educação Infantil I, II, III (Centro de Educação Infantil/CEI Algodão Doce). Vale ressaltar que a comarca de Fortaleza – CE possui o maior PIB do Ceará e “coincidentemente” possui a 1ª posição em desigualdade social por habitante.

A escola sobredita, por sua vez, fica situada em uma zona urbana do município de Fortaleza – CE, mais especificamente na Rua Guará, nº 98, no bairro Parangaba,



enquanto a CEI Valdevino de Carvalho localiza-se na Av. Godofredo Maciel, nº 522, Parangaba. Entretanto, ambas estão, assim, circunscritas nas contradições geopolíticas que lhe cercam. Ou seja, conforme está disposto no PPP da escola (Carvalho, 2020):

[...] A comunidade na qual a escola está inserida sofre com a **violência**, a **droga** e a **prostituição** e muitos dos jovens que frequentam a escola estão envolvidos com **facções** criminosas e com a droga. Em 2017, **foram mortos alunos que estudavam na escola**, o que causou também a **desistências de muitos alunos por medo de sair de casa e vir à escola. Quando acontece algo na comunidade, os alunos evadem e só retornam quando acalma**. A comunidade escolar e a equipe pedagógica têm o compromisso de trabalhar a autoestima dos alunos, com motivação para que os mesmos possam dar continuidades aos estudos de forma participativa, unida, com foco e objetivo comum e isso faz toda a diferença. [...] (Carvalho, 2020, p. 8. Negritos nossos).

O grau de ensino disposto pela escola são os seguintes:

1. Creche (Infantil I, II)
2. Educação Infantil (Infantil III, IV e V)
3. Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano regular)
4. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Conforme o PPP da escola (2020):

[...] **A Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho conta atualmente com 695** (seiscentos e noventa e cinco) alunos matriculados. Oferece cursos em níveis de Pré – Escolar (Infantil IV e V) e Ensino Fundamental de 1º a 5º ano nos turnos manhã e tarde e ainda disponibiliza aos seus usuários a Modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA - Primeiro e Segundo Segmento, no turno da noite. Conta ainda, com 75 (setenta e cinco) alunos no anexo CEI Algodão Doce e a partir de 2015 foi criado mais um CEI para atender a comunidade. O CEI Valdevino de Carvalho que conta atualmente com 90 (noventa) alunos. Neste caso, a matrícula atual da escola é de **860 alunos (oitocentos e sessenta) alunos**. [...] (Carvalho, 2020, p. 2. Negritos nossos).

O PPP (2020, p. 3) afirma que “os homens vêm, ao longo da história, buscando aprimorar suas formas de viver sobre a terra. Em função disso, nos últimos tempos a humanidade entrou num período de mudanças cuja amplitude, profundidade e, sobretudo rapidez, provavelmente nunca tiveram um equivalente na história”.

Complementando logo à frente que é,

[...] Nesse contexto, a escola como lócus por excelência para o questionamento e a contemporização desses dilemas e dificuldades, proporciona aos indivíduos e às sociedades, práticas conscientes e escolhas maduras em face a esses novos desafios, sendo espaço fundamental de construção da verdadeira cidadania, ou seja, da real possibilidade humana de exercer suas potencialidades de tomar, para si e para os seus, os destinos individuais, sociais e históricos possíveis. [...] (Carvalho, 2020, p. 3).



O marco operacional da escola se assenta basicamente no princípio do interacionismo e da sociabilidade, pois como podemos aferir no PPP (2020):

[...] A comunidade educativa da Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho parte da convicção de que não existe prática educativa sem pressupostos filosóficos e políticos e que os mesmos precisam ser explicitados e assumidos por todos para o efetivo desenvolvimento.

Neste sentido, assumimos a compreensão de que **o homem é um ser que se define por sua historicidade e sociabilidade, um vir – a - ser, que é um sujeito que se relaciona com o mundo objetivo e que nele imprime uma nova objetividade a cada dia, a partir de sua subjetividade e inventividade, que se expressa na prática social e na vida cultural, econômica e política.** [...] (Carvalho, 2020, p. 5. Negritos meus).

No Quadro 01, podemos obter uma ideia mais aproximativa da divisão política da escola.

**Quadro 01 – Divisão sócio/técnica da escola**

NÍVEIS	MODALIDADES
EDUCAÇÃO INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Atendimento Educacional Especializado (AEE)</li><li>➤ Creche</li><li>➤ Pré-Escola</li></ul>
ENSINO FUNDAMENTAL	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Atendimento Educacional Especializado (AEE)</li><li>➤ 1º ao 5º ano (ano iniciais, regular)</li><li>➤ Educação de jovens e adultos (EJA segmentos I, II, III e IV)</li></ul>

Fonte: Autores (2020). Adaptado do PPP (Carvalho, 2020).

### 3. RECORTES DE OBSERVAÇÃO

O primeiro ponto que julgo digno de exposição em nesse relato, embora seja uma condição um tanto auto evidente, mas que geralmente vem acompanhada de reclamações uníssonas por parte de alunos, professores, pais, entre tantos outros, e por isso mesmo é de valia vir à baila, é o fato de que em detrimento da pandemia de SARS-CoV-2<sup>6</sup> a nossa participação em sala de aula se deu de forma apequenada e, por isso, por demais prejudicada em razão do afastamento social e a falta de contato tácito com os alunos.

O prejuízo da observação tanto se deu por parte dos bolsistas do projeto de RP/UECE, por parte das preceptoras e coordenadoras da RP/UECE quanto, por parte

<sup>6</sup> O estado do Ceará, no dia 16 de mar. de 2020, acompanhando as recomendações de vários especialistas da área da saúde que vinham adotando a mesma medida preventiva ao redor de todo globo decretou a suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e privadas de todo estado do Ceará e decretou o *Lockdown* dos municípios em razão da emergência da pandemia de Covid-19 que acometera feito um miasma a todos os países. Ademais, em anuência aos primeiros decretos, houve o decreto 33617 de 06/06/2020 decretando que o Ceará estava em situação de calamidade pública.

dos alunos da escola de Educação Básica em que construímos a nossa pesquisa participante, haja vista que a manutenção das atividades escolares referentes ao ano letivo de 2020 e 2021 da cidade de Fortaleza – CE, não diferente dos demais municípios brasileiros, se mantiveram no período de distanciamento social (de março de 2020 a maio de 2021) alijando a maior parte da clientela da escola pública do direito de acesso aos conteúdos escolares mais desenvolvidos devido à falta de condições materiais, técnicas e objetivas para a permanência dos mesmos nas assim chamadas “atividades remotas<sup>7</sup>”.

O problema mencionado por último exigiu muita desenvoltura da professora e dos residentes para manter a atenção da turma. Certamente, os nossos piores inimigos durante a pandemia da SARS-CoV-2, depois do próprio vírus, claro, foram os sentimentos de luto e de melancolia exacerbados, a sensação permanente de anomia e de apatia generalizados na sociedade e, por último, a afasia e a agrafia que tomaram o espaço de cena em âmbito nacional, haja visto o grande número de pessoas acometidas pelo vírus nas famílias dos alunos e das mortes que eram noticiados todos os dias pelo *mass media*, a troca abrupta do espaço da sala de aula pelas telas de computadores, tablets e/ou *smartphones* e a substituição do caderno e do livro físico pelo teclado.

Além destes problemas supramencionados, o movimento fascistizante e anticientífico que ganhou corpo ao redor de todo o globo durante a pandemia também causou muitos problemas em nossas aulas. Tal fenômeno de massa ficou popularmente conhecido como *Fake News*. Por conta de tal proliferação ideológica nós chegamos a ter que desarticular discursos de ódio e desmistificar várias informações inverídicas no tocante a origem do vírus da SARS-CoV-2, a eficácia das vacinas anti-Covid-19, ideias xenofóbicas, entre tantas outras ideias falsas e crendices preconceituosas.

Pela falta de condições econômicas, culturais, técnicas etc., muitas das famílias dos alunos que necessitaram da escola pública durante o *lockdown* não tiveram como

---

<sup>7</sup> Muitas foram as promessas do poder público de criação de projetos ou de editais emergenciais para ajudar a população carente ora atendida pela escola pública, tais como distribuição de cestas básicas, distribuição de pacote de dados de internet etc., com o intento de mitigar os impactos deletérios da pandemia de Covid-19. Entretanto, exceto a distribuição das cestas básicas, que também demorou bastante a ser iniciada, a grande maior parte dessas promessas viraram letras mortas, ou seja, a maioria das promessas do Governo Federal, dos Governos Estaduais e dos Governos Municipais seguidos pela iniciativa privada se quer saíram do papel oxalá postos em prática e muitos são os casos relatados por professores onde os mesmos não recebem notícias ou retornos de boa parte de seus alunos desde o mês de mar. do ano de 2020.



garantir a “frequência remota” de seus filhos nas aulas que estavam a ser realizadas por intermédio das plataformas digitais<sup>8</sup>. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) foram essenciais para mitigar este problema, porém elas por si só não poderiam jamais conseguir resolver um problema de responsabilidade do poder público.

Tanto as “atividades remotas” quanto as “aulas remotas” se realizam nas condições mais adversas e contraditórias possíveis e imagináveis extrapolando muitas vezes o horário de trabalho dos profissionais envolvidos ao processo de transmissão e promoção do ensino. A definição de jornada de trabalho fora hipertrofiada levando, assim, aos profissionais da escola a sacrificar as suas vidas particulares ao terem de responder a mensagens de áudio ou de texto nos grupos de *WhatsApp* tarde da noite, aos feriados ou durante aos finais de semana<sup>9</sup>.

Nas aulas remotas cotejadas começávamos fazendo a chamada da frequência dos presentes por intermédio do *Messenger*. Optamos por esta plataforma pelo fato de a grande maioria dos alunos terem encontrado dificuldades em baixar ou em acessar o *Google Meet*. O primeiro contato dos bolsistas com os alunos, ocorreu dentro de uma pequena rodada de apresentações entre os mesmos onde os alunos afirmaram unissonamente que eles prefeririam estar podendo usufruir do espaço físico da escola ao invés das “atividades remotas”.

Em todas as aulas trabalhamos junto aos alunos com o máximo de maestria os seguintes conteúdos nucleares: Língua Portuguesa; História; Geografia; Ciências; e Artes. Em anuência com o PPP da escola e com o que está proposto em Soares (2020) e Dangió e Martins (2018), trabalhávamos os conteúdos já mencionados

---

<sup>8</sup> As atividades remotas foram construídas por meio da elaboração, muitas vezes por parte dos próprios professores, de *blogs*, *Messenger*, *Google Classroom*, *Google Meet*, grupos de *WhatsApp*, etc. É digno de nota o fato de que mesmo se levarmos em conta a condição atípica que pegou a todos de surpresa tanto a devolutiva das questões dos professores que eram direcionadas para as instituições competentes a grande área da educação quanto os direcionamentos por parte das Secretarias de Educação municipais e estaduais do Brasil se deram, quando muito, de forma muito amadora, pois graças a política atual em âmbito Federal de nosso país, todos os professores ficaram a maior parte do tempo as cegas tateando no escuro, *i. e.* a escola continuou tendo que apresentar bons resultados mesmo sem estar recebendo as condições materiais e objetivas para tal.

<sup>9</sup> Para maiores informações sobre o vilipêndio do ambiente laboral como um todo durante a pandemia de Covid-19, sugerimos o devido cotejo de uma entrevista concedida pelo professor Ricardo Antunes em dez. de 2020. A entrevista está disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=1z\\_pDWCEsaY](https://www.youtube.com/watch?v=1z_pDWCEsaY) >. Acesso em: 02 de jan. de 2021. Ademais, sugerimos também o devido estudo de duas entrevistas complementares a primeira, a primeira concedida em ago. de 2020 pelo professor Dermeval Saviani e a outra fora concedida em jun. de 2020 pelo professor Roberto Leher. As entrevistas estão dispostas, respectivamente, em: <https://www.youtube.com/watch?v=egovuMOrd08>. Acesso em: 02 jan. 2021. e em: <https://www.youtube.com/watch?v=IdEfzmJVXzk>. Acesso em: 02 jan. 2021.

sempre de forma interdisciplinar. Em nossa experiência praxica, tivemos a rica oportunidade de elaborar e de executar planejamentos de aulas.

Em conformidade com Soares (2019), utilizávamos metodologias e métodos bem variados. Dentro da autonomia relativa que dispus para elaborar os meus planejamentos, ora me fundamentava no Construtivismo apregoado por Soares (2018; 2019; 2020), ora nos fundamentávamos na Psicologia histórico Cultural apregoada por L. Vigotski (2000; 2007; 2018) e por vezes me esmerava em Gasparin (2012) ou em Galvão, Lavoura e Martins (2019). A todo momento buscamos estimular e questionar as respostas dadas pelos alunos ensejando aferir se os alunos possuíam certeza da resposta que estavam dispondo ou se trocariam de resposta, ou ainda se manifestam insegurança.

Nas atividades de sala ou de casa buscava estimular nos alunos que eles partissem do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Em anuência com Saviani (2018), em minhas exposições dos conteúdos nucleares a escola partia da síncrize caótica de situações concretas que eram familiares a turma em direção ao pensamento sistematizado (catarse) para logo em seguida, em movimento inverso, partir do pensamento abstrato para o físico para melhor apreensão dos conteúdos nucleares por parte dos alunos. Os alunos reavivaram diversas vezes experiências de observação realizadas em suas casas, principalmente nas aulas de Ciências onde, por exemplo, aproveitamos esta rememoração dos alunos e a sua exposição realizada em sala do tema abordado para trabalhar a conscientização dos alunos da necessidade premente do uso de forma responsável da água e dos demais recursos naturais amalgamando, assim, conteúdos como Português e Ciências com a área da Geografia.

As atividades desenvolvidas em sala contavam com a presença de alunos onde os mesmos costumavam desenvolver redações colaborativas de texto a partir de uma situação prévia que havia sido disposta assincronamente. Creio que as crianças tenham recebido bem esta didática devido o afinco que demonstravam. Grosso modo, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa, ficávamos aula a aula hipostasiando situações diversas para incentivar os alunos a desenvolverem curtos períodos que pudessem ser inseridos no texto colaborativo. Assim, os alunos desenvolviam períodos diversos e a partir destes nós podíamos assessorá-los no reposicionamento dos mesmos adequando-os a norma padrão da língua culta.



Todas as nossas atividades junto ao corpo discente ocorreram por intermédio do *Google Meet* e do *WhatsApp* e puderam contar diariamente com o envio, recebimento e correção de atividades. No caso das atividades desenvolvidas no grupo de *WhatsApp* elas se deram com um número de alunos mais significativo do que costumava ter na sala do *Google Classroom*.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência praxica relatada, acredito que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que esteve ligado nos últimos 18 meses ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE/campus Itaperi, contribuiu para constituição da identidade docente dos residentes, como também para formação profissional deles, tornando-os futuros professores. Com a experiência vivida no chão da sala de aula foi possível identificar as contribuições proporcionadas pelo Programa da RP-UECE, por meio dos relatos dos outros residentes, das preceptoras, coordenadora e demais professores que nos brindaram com as suas experiências nas formações da RP-UECE. Relatos estes que descreveram múltiplas vivências no âmbito escolar.

A partir desta experiência realizada constato a importância de Programas institucionais em âmbito Federal, Estadual e Municipal que estimulem os licenciandos para a docência, através da: introdução dos licenciandos no ambiente físico e na rotina escolar; na apresentação dos documentos norteadores da educação em âmbito nacional, estadual e municipal; no reconhecimento, estudo e elaboração dos PPPs; na apresentação dos clássicos da educação que podem embasar a nossa práxis; e, por último, no auxílio na elaboração de atividades atreladas a práxis da sala de aula na formação inicial.

Nesta análise busquei destacar as contribuições da RP-UECE no período de imersão dos residentes na Educação Básica, o qual possibilitou que os residentes tivessem contato com os conhecimentos apreendidos durante a sua formação inicial e nas reuniões de planejamento do Programa. A constituição da pesquisa realizada acabou por demonstrar o quanto é importante para prática docente a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura.

#### REFERÊNCIAS



CARVALHO, Escola Municipal Professor José Valdevino de. **Projeto Político Pedagógico** / Escola Municipal Professor José Valdevino de Carvalho. Fortaleza-CE, 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Submetido em 24 de fev de 2024.

Aprovado em 23 de jul de 2025.



## INICIAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições à formação inicial docente de pedagogas e de professores- orientadores

Francisca Francinalva Vieira Nobre  
<https://orcid.org/0000-0003-3259-5240>

Mariana de Sousa Laurindo  
<https://orcid.org/0009-0005-9451-2019>

Hermes Talles dos Santos Brunieri  
<https://orcid.org/0000-0003-0048-0377>

**Resumo:** Na sociedade atual, as mudanças são cada vez mais rápidas e constantes, demandando que os cursos de licenciatura formem professores conscientes de seu papel educacional. Nesse contexto, a pesquisa científica com seu caráter investigativo contribui para a promoção de um perfil docente crítico e reflexivo diante das situações sociais e mercadológicas emergentes. A partir da discussão sobre contribuições da Iniciação Científica para a formação docente, bem como sobre concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, intentamos demonstrar como a investigação científica contribui com a formação docente inicial de pedagogas como professores de Língua Portuguesa e, também, com a formação de professores universitários como orientadores acadêmicos. Empregamos, nesta pesquisa, o método (auto)narrativo, articulando-o à noção de experiência, enquanto algo singular que dá sentido ao que nos afeta. Consideramos que a tal experiência investigativa contribui, de um lado, com a formação docente inicial promovendo maior reflexão e criticidade, e desenvolvimento da autonomia docente às graduandas; e, de outro, com a formação de professores enquanto orientadores acadêmicos, quando assumem uma postura colaborativa.

**Palavras-Chave:** Formação Docente; Iniciação Científica; Concepções linguísticas; Pedagogia; Ensino de Língua Portuguesa.

## UNDERGRADUATE RESEARCH ON THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING:

Contributions to the initial training of primary school teachers and to academic  
advisors

**Abstract:** In the current society, the changes have been increasingly understood by rapid and constant, requiring that the education programs to train teachers who are aware of their educational role. In this context, scientific research, with its investigative nature, it contributes to the promotion of critical and reflective teaching profile in the face of long-term social and market situations. Based on the discussion about contributions of undergraduate research, to teacher training, as well as on conceptions of language, and their implications for the teaching of English in the Elementary and Education, we aim to demonstrate how the scientific investigation contributes to the initial teacher training of primary school teachers in the English language for teachers

and to the training of the teachers of the academic advisor. In this research, we employ the (self -) narrative method, articulating it with the notion of experience, which all do something unique, that gives meaning to what affects us. We consider that such investigative experience, contributes, on the one hand, to the initial teacher training, by promoting greater reflection and critical thinking, and the development of the teaching autonomy for undergraduates; and, on the other hand, to the training of teachers, the academic advisors, when they adopt a collaborative stance.

**Keywords:** Teacher Training; Scientific Initiation; The Linguistic Conceptions; Pedagogy; English Language Teaching.

## **INVESTIGACIÓN DE PREGRADO ABOUT HER ARTISTIC HERITAGE OF LA LENGUA PORTUGUESA: contribuciones a la formación home faculty of expert teachers and to them the guiding scholars**

**Following are typical headings::**En la sociedad actual, los changes in the han is the evil, rapid, y, constants, lo que requiere que los programs de formación docente formen teachers aware of their function educativo. En in this context, a la investigación científica con su character is the dust of the earth contribuye a la promoción de un profile of the teaching of critical and reflective ante las situaciones sociales y of the market in emerging economies. From the a la discusión sobre las contribuciones de la Investigación de Pregrado para la formación docente, so how about a las concepciones for multilingual, y sus implicaciones para la artistic heritage del language-English en los Años Iniciales de la Educación Primaria, our aim is to show how you're going to la investigación científica contribuye a la formación docente home educators such as teachers, de lengua portuguesa y, también, a la, three of the teachers, university students as mentors for students. Empleamos en esta investigación, el salvador and method (self -) again, articulándolo con la noción de experiencia, as something that is natural in the sense of it is that it affects us. We believe that this experience in a research contribuye, on the one hand, and a la formación docente home promoviendo una mayor reflexión y-critical nature, y el desarrollo de la autonomía docente en los estudiantes de licenciatura degree; and, on the other hand, the three of the teachers, as mentors for academic, cuando asumen a collaborative posture.

**Palabras-Claves:** Formación Docente; Investigación de Pregrado; Concepciones language; Pedagogy; artistic heritage of the Lengua Portuguesa.

### **1. INTRODUÇÃO**

A III Revolução Industrial ou, como também é conhecida, a Revolução Técnico-Científica-Informacional ocorrida a partir da segunda metade do século XX, promoveu mudanças significativas em nossa sociedade e, fundamentalmente, em nossas vidas.



A principal delas, a nosso ver, é a relação espaço-tempo que passou a ser mediada por tecnologias cada vez mais digitais e globalizantes, gerando-nos a vivência em um mundo de mudanças ou transformações constantes, de um lado, marcadas pelo esvaziamento e a decadência de diálogo e negociação, e, por outro, preenchidas por técnicas de desvio e evasão que têm conseguido engajamento e comprometimento de grande parcela das pessoas (Bauman, 2001).

Nesse cenário histórico e diante dessas mudanças, no contexto educacional, formar sujeitos críticos e reflexivos para tal sociedade tem sido um grande desafio não só escolar, mas também universitário. Nesse último contexto, visando enfrentar essa dificuldade, uma das estratégias de rompimento com modelos de formação humana que reproduzem o que está já posto, sem perspectivas de transformações e (re)invenções tem sido o desenvolvimento de experiências não só de ensino, mas também de pesquisa e extensão que permitam aos graduandos fundamentalmente a construção e a reflexão sobre o conhecimento científico, pois, conforme Netto e Rocha (2003, p. 13), “a ciência pode converter-se, de fato, no elemento propulsor para alcançar este ideal de sociedade com inclusão social”.

Neste artigo, focalizamos como a pesquisa acadêmica, na modalidade de Iniciação Científica, contribui para formação de graduandas em Pedagogia como futuras docentes de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, tecemos algumas considerações sobre como tal modalidade promove a formação de professores universitários como orientadores de projetos acadêmicos. Pazzini (2003, p. 8) afirma que “a Iniciação Científica mobiliza as comunidades universitárias, inspira orientadores e pesquisadores maduros, estimula estudantes que ainda descobrem a vida acadêmica e, sobretudo, reafirma o compromisso da universidade com nosso desenvolvimento”. Destarte, relatamos nossa experiência enquanto alunas-pesquisadoras e professor-orientador, todos pertencentes a um curso de Licenciatura em Pedagogia, no projeto de pesquisa intitulado “A linguagem como Processo de Interação e o Texto como Objeto Fundamental do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que indica as habilidades da BNCC e da PCEP?”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba.

Este artigo está assim organizado: primeiro, refletimos sobre as contribuições da Iniciação Científica para a formação docente; na sequência, expomos as concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; depois, explicitamos o método (auto)narrativo, empregado nesta investigação, articulando-o à noção de experiência e seu emprego em nossa análise; após isso, apresentamos as análises sobre nossas experiências, enquanto pesquisadoras e orientador, a partir do mencionado projeto de pesquisa; e, por fim, tecemos algumas considerações sobre as contribuições da investigação científica para a formação docente.

## **2. CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

A pesquisa científica brasileira na área da Educação foi, de certo modo, uma conquista histórica e processual, tanto da sociedade como um todo, quanto, mais especificamente, da comunidade acadêmica, muito ligada a “[...] uma política expressa de formação de recursos humanos qualificados na pós-graduação e de fomento de bons projetos de pesquisa” (Netto; Rocha, 2003, p. 16). Contudo, também é válido registrar o incentivo à formação de pesquisadores já na graduação, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), criado em 1987, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como forma de ampliar e tornar mais acessíveis as bolsas de Iniciação Científica (Alencastre *et al.*, 1996), ofertadas pelo órgão desde sua criação, em 1951.

Netto e Rocha (2003) consideram que, desde sua criação, o princípio fundamental da Iniciação Científica é propiciar aos estudantes de graduação o *fazer científico*, por meio do exercício do rigor metodológico, da crítica e do ato criativo como forma de gerar colaborativamente conhecimento. Nesse processo, muitas vezes, segundo eles, os alunos vão desenvolvendo interesse pela ciência e pela docência acadêmica. Além disso, afirmam que “a formação do cientista, hoje, começa pela iniciação científica. É no exercício do método científico e da crítica que os jovens pesquisadores aprendem conceitos, habilidades e valores como aqueles que fazem da ciência o seu viver. [...]” (Netto; Rocha, 2003, p. 25).

A Iniciação Científica, como se sabe, oportuniza aos estudantes que a desenvolvem vivências significativas a respeito da construção de conhecimentos científicos, tornando-os mais críticos e reflexivos, por meio de desenvolvimento de “[...] novas habilidades e de uma postura crítica e racional frente aos desafios do mundo que os cerca [...]” (Netto; Rocha, 2003, p. 25). Nesse sentido, é perceptível a



contribuição da Iniciação Científica para a formação não só universitária ou científica do estudante de graduação, mas também para sua formação humana e cidadã.

Pensando sobre a formação de professores, principalmente ainda na graduação, é relevante considerar que, nesse processo, haja o desenvolvimento de conhecimentos que os auxiliem na atuação docente, de forma relativamente satisfatória. Para isso, eles precisarão certamente mobilizar conhecimentos que lhes permitam lidar com as situações de ensino a serem vivenciadas. Contudo, também é preciso ter em mente que os saberes docentes, “[...] provenientes da formação inicial não são tudo, além de não serem, nem poderem ser, definitivos e acabados na formação professor.” (Kirsch, 2007, p. 31). Não há como prever tudo o que acontecerá na atuação docente, pois não nos é possível precisar o devir, nem há como fornecer todos os subsídios ou recursos práticos, ou teóricos na formação inicial docente, principalmente em um contexto constante de mudanças tecnológicas, sociais e culturais, como o nosso atualmente. Como afirma Freire (2019, p. 49), é preciso que o (futuro) professor compreenda que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Dessa forma, como explica Kirsch (2007, p. 31-32), “[...] pensamos que a formação inicial é um espaço privilegiado para que o educador se conscientize de sua tarefa frente a fatos inesperados da prática docente, sendo a ele permitido analisar situações da prática escolar, refletir sobre como se pensa, decide, comunica e reage a uma sala de aula”. Nesse sentido, é preciso estimular os alunos a refletirem, isto é, a desenvolverem o “hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta. [...]” (Perrenoud, 2002, p. 66).

Destarte, esse estímulo pode ocorrer por meio da Iniciação Científica durante a formação inicial do futuro professor, pois, como pontuam Netto e Rocha (2003), essa atividade acadêmica promove o desenvolvimento da criticidade e, também, do ato criativo, por meio da reflexão acerca dos saberes mobilizados em determinada ação vivenciada.

Contudo, como bem ressalva Kirsch (2007, p. 35), tal atividade acadêmica não garante, por si, “[...] o desenvolvimento, posteriormente, de uma prática reflexiva no ambiente escolar, bem mesmo podemos pensar que é somente na formação inicial que a postura reflexiva do professor precisa ser pensada e desenvolvida [...]”. De fato, a Iniciação Científica não garante, mas contribui para a formação de um futuro profissional mais crítico e reflexivo, desde que os envolvidos em tais projetos,



orientador e orientandos, comprometam-se e engajem-se na própria formação e no desenvolvimento da atividade científica. Consoante a mencionada autora (Krisch, 2007, p. 36), “[...] os acadêmicos envolvidos nos projetos de iniciação científica têm uma possibilidade a mais de confrontar e/ou entrelaçar os saberes oriundos da formação profissional com as situações vivenciadas na realidade escolar”.

Acerca da Iniciação Científica, consideramos também relevante tratar sobre a relação entre orientador e orientandos. Netto e Rocha (2003) explicam que não é muito comum que orientadores discutam suas próprias dúvidas e práticas de orientação de pesquisa com seus colegas. Além disso, consideramos também não ser comum a discussão sobre como essa relação é formativa não só para o estudante-pesquisador, mas também para o próprio professor-orientador.

Qualquer atividade de pesquisa científica, aí inserida a própria Iniciação Científica, é, a nosso ver, uma prática recíproca e coletiva. Não há como uma pesquisa ser individual ou isolada. Nesse sentido, a construção de conhecimentos, a reflexão e a criticidade são desenvolvidas e aprendidas conjuntamente pelos orientadores e orientandos, desde que se estabeleça uma relação de reciprocidade, de acolhimento e, principalmente, de aprendizagem. Por isso, as sessões de orientação são espaços para apresentação das dúvidas, de troca de informações e conhecimentos, mas também de colaboração entre todos os envolvidos. Sem dúvida, espera-se que o orientador, enquanto par mais experiente no contexto acadêmico e mais conhecedor do processo científico, medie as discussões e apresente direcionamentos aos estudantes-pesquisadores. Contudo, isso não precisa ser feito de forma unidirecional. É possível e, tende a ser mais produtivo, o estabelecimento de ações colaborativas em que “[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 215).

Portanto, para que haja um espaço de aprendizagem colaborativa e, dessa forma, formativa, espera-se, por um lado, do orientador uma postura de coordenador do projeto de pesquisa, não no sentido de direcionador, mas de dialogar e estabelecer direcionamentos com os estudantes; por outro, dos orientandos, espera-se não uma postura passiva, de aguardo de direcionamentos, mas de corresponsabilidade, de apresentação e discussão de dúvidas ou aprendizagem, e negociação de direcionamentos.



Em suma, a Iniciação Científica é uma atividade acadêmica que contribui para o desenvolvimento de pesquisas já na graduação, ao mesmo tempo, em que, também, promove a qualificação humana e profissional tanto de estudantes-pesquisadores, quanto de professores-orientadores. Vale também destacar, a contribuição dessa atividade acadêmica na formação inicial docente e, também, entre os próprios envolvidos durante o desenvolvimento do projeto, destacando, principalmente, conhecimentos e posturas de criticidade, reflexão e colaboração.

### 3. AS CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Toda atividade humana é orientada por alguma concepção. Podemos conhecê-la ou desconhecê-la plena ou superficialmente. Todavia, ela incidirá sobre nossa atuação e compreensão sobre determinada coisa. Portanto, no contexto educacional, a atividade e os objetos de ensino são perpassados por alguma concepção que vai, de alguma forma, incidir sobre como os entendemos e como os ensinamos. Logo, *teoria e prática* estão intimamente inter-relacionadas, apesar de algumas pessoas, entre elas, até mesmo, alguns professores, não conseguirem perceber isso.

Nesse sentido, o estudo sobre as concepções linguísticas propiciam reflexões teóricas e a percepção de vieses políticos, ideológicos e filosóficos nelas presentes. Cada tendência linguística concebe a linguagem e orienta o ensino da língua portuguesa de forma específica. Baseados em Geraldi (1984), apresentamos, a seguir, três concepções linguísticas e explicamos como elas orientam o ensino da língua portuguesa.

A primeira concepção de linguagem, conhecida como *expressão do pensamento*, surgiu na Antiguidade Clássica, entre os gregos. Para ela, a língua é uma criação individual e mental. Neder (1993, p. 76) versa que, nessa perspectiva, “[...] é a atividade mental que organiza a expressão, modelando e determinando sua orientação”. Nota-se, assim, certo desprezo pelas relações sociais e culturais no uso da língua, a qual não é vista como uma necessidade humana de interação e intervenção no mundo por meio da linguagem.

Bonini (2002, p. 29) esclarece que as “[...] bases filosóficas desta abordagem estão plantadas na gramática tradicional, de inspiração eminentemente lógica”. Dessa forma, as regras gramaticais são tidas como operação lógica resultante do raciocínio mental, tal qual peças de encaixes de um quebra-cabeça. A partir disso, foram

estabelecidas, com base em um padrão linguístico modelar, regras de bom uso da língua, resultando na criação da conhecida gramática normativa, que, muitas vezes, é confundida com a própria língua e gera uma visão de que usos que dela desviam são erros ou problemas de base cognitiva, ou mental (Tavaglia, 2009; Santos, 2018). Com isso, o ensino linguístico orientado por essa concepção foca e centra-se exclusivamente no indivíduo, e, principalmente, na correção do que se entende por erros, tendo sempre por base a língua escrita tida como modelo de bom uso.

A segunda concepção, conhecida como *instrumento de comunicação*, foi desenvolvida durante a primeira metade do século XX. Nela, a língua é tida como um sistema, externo ao indivíduo, resultante do uso linguístico de certa comunidade humana. Destarte, tal uso ocorre através de uma estrutura e de códigos linguísticos disponíveis e possibilitados pelo sistema, que são mobilizados pelo indivíduo. A função comunicativa é transmitir uma informação ou, como dito popularmente, uma mensagem através da língua. Para que isso se efetive, é preciso que os envolvidos conheçam e, de certo modo, compartilhem o código e a estrutura constituintes da língua e disponibilizados pelo sistema linguístico. Diferentemente da primeira concepção, nesta, a atividade linguística é tida como individual, mas ela não é tomada como algo inato ou mentalista. Além disso, a escrita não é confundida com a língua.

Nessa tendência, a ênfase está na aprendizagem do uso linguístico para atividades comunicativas interpessoais, como se a língua fosse justamente um artefato, tal qual um instrumento, do qual alguém se vale para conseguir informar, transmitir uma informação a outra(s) pessoa(s) através de uma mensagem estruturada e codificada linguisticamente. Por isso, o processo de ensino linguístico se assemelha a um treinamento em que se empregam modelos de uso da língua e atividades, muitas vezes tidas como mecânicas, para que se aprenda como estruturar e, assim, comunicar, isto é, transmitir eficientemente uma mensagem a alguém.

Por fim, a terceira concepção, conhecida como *meio de interação* ou apenas *interação*, foi desenvolvida também em meados do século XX, como resposta às tendências anteriores. Conforme Fuza *et al.* (2011) e Doretto e Beloti (2011), nessa concepção, a língua é considerada como um sistema instável, que se desenvolve através da interação verbal com o meio social, cultural e histórico, e, também, na troca de experiências entre os indivíduos. Nesse sentido, muito mais do que transmitir informações, o fundamento da atividade de linguagem humana é permitir a interação verbal entre as pessoas, a qual visa sempre produzir sentidos, os quais são



construídos colaborativamente e não podem ser impedidos ou fortemente delimitados, mas, no máximo, negociados. Por isso, é no jogo social de uso da linguagem que ela vai sendo formatada conforme a situação imediata e mediata.

Pautado nessa concepção, o ensino de língua foca a prática linguística instaurada e inserida no processo de interação social, por meio da reflexão sobre como o uso linguístico afeta e modela a linguagem, bem como tal uso e modelagem ajudam na construção de sentidos, sempre a partir de textos, pois essa é a instância em que a atividade comunicativa efetiva seu uso. Texto, nessa concepção, não diz respeito à sequência de palavras escritas ou orais, mas a enunciados, curtos ou longos, com unidade sociocomunicativa. Por isso, o ensino deve focar o ensino da língua através de diferentes textos, pertencentes a distintos gêneros discursivos, os quais entrelaçam contexto e língua.

Como explanado, as concepções de linguagem indicam não só como a língua é compreendida em cada uma delas, mas como incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Dessa forma, ao se discutir e refletir teoricamente sobre tais concepções, compreende-se como a língua é entendida não só no campo científico, mas também em nossa sociedade, inclusive, no contexto escolar.

#### **4. A EXPERIÊNCIA COMO FONTE DE INVESTIGAÇÃO**

Este trabalho vale-se metodologicamente da pesquisa (auto)narrativa (Marques; Satriano, 2017; Viçosa *et al.*, 2019). Essa metodologia é empregada desde o último quartel do século XX no campo brasileiro da Educação e vem, nos últimos anos, ganhando mais força.

Conforme explicam Viçosa *et al.* (2019, p. 1), a narração “[...] é uma prática constitutiva do ser humano e de sua subjetividade. Afinal, narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá, vivido fisicamente ou no plano subjetivo do pensamento”. É interessante chamar a atenção de que o ato de narrar ajuda na organização sistemática, isto é, põe em contato e organiza aquilo que foi vivenciado.

Destarte, nesse tipo de pesquisa, não interessa o debate sobre a relação do relato ou do narrador com as noções de realidade ou verdade, mas, com as significações tecidas e imbricadas no narrar, uma vez que essas noções de são perpassadas pela subjetividade humana. Cada vez mais, na contemporaneidade,

percebemos que tais noções são, deveras, idiossincráticas, pois se trata de construções humanas, que são elaboradas e compartilhadas linguisticamente, ou seja, são atravessadas pela subjetividade humana e carregam aspectos ideológicos.

A narrativa, portanto, é uma forma de dar sentido às situações vivenciadas. Com isso, conforme salientam Marques e Satriano (2017, p. 377), esse tipo de pesquisa “[...] oportuniza o encontro do individual e do coletivo, visto que o narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo, em que traz a marca da cultura, da história, do contexto”. Segundo, ainda, as mencionadas autoras (Marques; Satriano, 2017, p. 317), é nesse ponto que “[...] a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico justamente pela dupla dimensão da narração, individual e social. [...]”.

A nosso ver, a noção de *experiência* proposta por Bondía (2019) pode contribuir com tal discussão. O mencionado autor considera que, para haver experiência, é preciso “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Bondía, 2019, p. 16). Assim, para ele, *experiência* não corresponde nem resulta da mera vivência de algo ou de alguma situação. Para que ela exista é preciso articular e dar sentido à vivência através do pensar. Bondía (2019, p. 16) afirma que “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’, ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Para ele, *pensar* é dar sentido à experiência ou significar a experiência. Esse processo de dar sentido ou significado é feito, por nós, humanos, através das palavras, pois pensamos com elas e não com o pensamento. Nesse sentido, consideramos que o ato de narrar contribui para a *experiência*, na perspectiva de Bondía (2019), uma vez que, conforme Viçosa *et al.* (2019), ao narrar, organizamos, isto é, damos sentido ao que vivenciamos.

É válido pontuar que para o mencionado autor (Bondía, 2019), a *experiência* não é simplesmente vivenciar determinado acontecimento. Por isso ele adverte que “[...] a experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação, mas da paixão.” (Bondía, 2019, p. 68). Nesse sentido, é importante considerar que a experiência, nesse sentido, parte da reflexão surgida não na ação, mas na paixão. Ou seja, a experiência não é um experimento, resultante de uma ação, mas é um sentimento, por isso resulta da paixão. Trata-se de algo que nos passa e



não pelo qual passamos. Logo é algo singular, que não deve ser confundido como individual ou particular, como adverte Bondía (2019). Singular está, aqui, mais próximo da idiossincrasia, isto é, de uma maneira de agir ou reagir própria de cada indivíduo. Nesse ponto, a narração, embora seja uma ação, contribui para organizar linguisticamente o que foi sofrido em determinada vivência, ajudando, assim, a refletir e a, de fato, experienciá-lo.

Os relatos, isto é, as narrativas compartilhadas e analisadas neste artigo foram produzidas por duas discentes e um professor do curso de Licenciatura em Pedagogia - Presencial, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Todos participaram do projeto de Iniciação Científica, iniciado em setembro de 2023, intitulado “A linguagem como processo de interação e o texto como objeto do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que indicam as habilidades da BNCC e da PCEP?

As narrativas relatam vivências ocorridas a partir de reuniões e encontros que aconteceram quinzenalmente, durante as chamadas sessões de orientação de leitura e discussão do referencial teórico, e do próprio desenvolvimento da pesquisa.

Para análise, foram compartilhados relatos elaborados a partir de anotações e memórias dos participantes no mencionado projeto de Iniciação Científica. As graduandas optaram por narrar experiências relativas ao fazer científico e às vivências ocorridas durante o projeto, e que contribuíram com seu processo formativo. O professor relata a aprendizagem ocorrida no processo de orientação das estudantes-pesquisadoras no mencionado projeto.

## **5. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS**

Neste tópico, apresentamos nossas narrativas a partir de nossas vivências no Projeto de Iniciação Científica intitulado “A linguagem como Processo de Interação e o Texto como Objeto Fundamental do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que indica as habilidades da BNCC e da PCEP?”, como forma de explicitarmos como, a nosso ver, tais experiências contribuem para o desenvolvimento e formação de futuras docentes críticas e reflexivas diante do contexto sócio-histórico contemporâneo e, também, com a formação de professores universitários como orientadores. Antes de avançarmos, explicaremos brevemente o mencionado projeto e seus participantes.



O mencionado projeto foi submetido pelo professor, Hermes Santos, do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação, ao Edital n.º 01/2023 de Seleção de Projetos de Iniciação Científica 2023/2024, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tal projeto objetivou analisar como as habilidades de ensino de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) indiciam qual a concepção de linguagem que as fundamentam e como o texto é tomado como objeto de ensino. Esse projeto foi aprovado e teve a disponibilização de duas vagas, uma para investigar as concepções de linguagem e outra para análise do texto como objeto fundamental. A primeira investigação ficou sob responsabilidade da estudante Francisca Nobre, e a segunda, de Mariana Laurindo, ambas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial da UFPB. Vale destacar que, apesar de se tratar de investigações com foco aparentemente distintos, a fundamentação teórica de ambas parte da discussão basilar sobre as concepções de linguagem.

Na sequência são compartilhadas as experiências, primeiro, das estudantes e, depois, do professor.

## 6. AS CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA ÀS ESTUDANTES-PESQUISADORAS

Nossa vivência no mencionado projeto de pesquisa foi iniciada em setembro de 2023. Nesse processo, iniciamos nossos trabalhos, a partir de sessões de orientações e, nelas, de indicações de leituras teóricas sobre a temática do projeto. A partir disso, cada estudante iniciou a produção de uma monografia, mobilizando o referencial teórico estudado, sob contínuas orientações do professor-orientador. Nessa dinâmica, realizamos, inicialmente, leituras de fundamentação teórica sobre concepções de linguagem e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, e, depois, de metodologia acerca de paradigma qualitativo e de pesquisas exploratórias e documentais, bem como sobre *análise de conteúdo*. Nesses espaços, refletimos que o ensino da língua materna no contexto escolar deveria partir da concepção de linguagem como *processo de interação* para agregar novos conhecimentos aos educandos, a partir de suas experiências sociais e culturais e das pluralidades de uso que a língua possibilita.



Assim, nossas vivências com a pesquisa em andamento possibilitou-nos sentir, por meio dos desafios enfrentados, a alegria de superação e aprimoramento dos nossos conhecimentos sobre a temática estudada, tendo clareza do posicionamento de Freire (2019, p.14) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ter clareza disso é fundamental para compreendermos nosso papel enquanto educadoras. Assim, a docência não é reduzida ao papel de mediadora do conhecimento na relação professora e educandos. Isso nos foi percebido através do convívio com a Iniciação Científica ao tratarmos da importância das problematizações cabíveis que surgem cotidianamente nos âmbitos educacionais.

Dessa forma, concordamos com Brunieri (2022) que a pesquisa científica aliada à experiência se torna relevante para a formação de futuros professores à medida em que questões aparentemente distantes do contexto educacional ou tidas como puramente teóricas se revelam influentes na compreensão e influentes na prática e no saber pedagógico, uma vez que a investigação põe em contato e estabelece relações entre conhecimentos teóricos e práticos.

Nesse sentido, compreendemos que esta experiência tem, também, nos levado a superar a visão reducionista de que pesquisas só acontecem nas instituições de níveis superiores. A Iniciação Científica tem nos mostrado que faz parte, também, da docência, em qualquer nível, produzir conteúdos científicos significativos para as ciências pedagógicas. Destarte, como assevera Freire (2019, p. 14) “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Com isso, no nosso entender, o processo de ensino e pesquisa é uma atividade cíclica em constante movimento, pois o conhecimento é infinito e transformador.

Ao longo da mencionada pesquisa, com os estudos teóricos e com as sessões de orientações, conseguimos compreender cada concepção linguística, como elas influenciam o ensino de língua materna, como estão presentes na BNCC e na PCEP, e, também, como o *texto* é por elas tomado como objeto de ensino. Ao analisar esses documentos oficiais, percebemos que há certa disparidade entre o que é declarado e as habilidades e conteúdos de ensino. Constatamos que, embora haja a afirmação de se pautar sobre fundamentos da concepção de linguagem como *processo de interação*, tais documentos se contradizem, pois as habilidades e conteúdos de ensino se baseiam majoritariamente na concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*. Além disso, focam o estudo da língua, a partir da tendência linguística

conhecida como *expressão do pensamento*, e não do texto, pois visam o ensino de gramática tradicional e normativa.

Isso nos ajuda a entender que, muitas vezes, a crítica de que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental adotam uma visão mecanicista ou focada apenas na língua pode resultar dessa mescla de concepções linguísticas, com predominância da primeira e da segunda tendência. Concomitantemente, também compreendemos que, por mais que haja certo discurso para um ensino linguístico pautado sobre o uso linguístico na perspectiva interacional, a manutenção ou a força do ensino gramatical já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é perceptível ao encontrarmos fortemente a ênfase em conteúdos gramaticais tradicionais e normativos nos mencionados documentos oficiais e, como sabemos por nossas vivências escolares, em diferentes livros didáticos.

Essas reflexões ajudam-nos a pensar sobre nossas próprias vivências escolares e a projetar como poderíamos desenvolver atividades de ensino pautadas sobre a concepção de linguagem como *processo de interação*.

Desse modo, considerando as vivências e saberes construídos por meio da realização do mencionado projeto de Iniciação Científica, apresentamos, na sequência, as experiências de cada uma de nós, estudantes.

Eu, Francisca, graduanda em Pedagogia, tenho vivenciado uma experiência singular e superado minhas expectativas referentes ao medo e às incertezas, desde quando saí da zona de conforto da rotina dos componentes curriculares obrigatórios da grade curricular do curso e fui em busca de novos conhecimentos por meio da Iniciação Científica. Nessa trajetória, tenho percebido a estreita relação estabelecida entre o professor-orientador comigo e com minha colega, Mariana, também integrante do mencionado projeto. Percebo, então, a grande relevância que a pesquisa científica vem promovendo por meio da aproximação e relação estabelecida entre professor-orientador e alunas-pesquisadoras, culminando na inspiração e referência de conduta do orientador na performance e postura que teremos enquanto profissionais da Pedagogia, e corroborando a afirmação de Leite Filho e Martins (2006, p. 100) de que “os orientadores são personagens que mantêm relações singulares, intersubjetivas, complexas e ricas em detalhes com os orientandos[...]”. De fato, carregarei comigo as orientações e os ensinamentos propostos, aos quais recorro sempre que preciso, com a finalidade de aprimorar minhas ações pedagógicas.



Reforço, ainda, que a participação no projeto de Iniciação Científica me demonstrou que ser pedagoga demanda também ser pesquisadora para aprimorar meu julgamento crítico, tanto no sentido de autoavaliar minhas atitudes pedagógicas, quanto no sentido de investigar temáticas relativas ao repertório das ciências pedagógicas, que é amplo e diversificado. Diante disso, a Iniciação Científica vem me permitindo compreender que a busca por novos conhecimentos ou saberes é incessante e, principalmente, necessária para a atuação docente. Digo isso, porque o mencionado projeto de investigação tem-me propiciado contato e construção de novos conhecimentos referente às tendências linguísticas exploradas e como cada uma delas, como já exposto, influencia e, de certa forma, ajuda a explicar o ensino escolar da Língua Portuguesa.

Também considero que as dinâmicas desenvolvidas na execução do mencionado projeto de investigação têm contribuído significativamente com o meu entendimento sobre o processo que acontece no desenvolvimento das pesquisas científicas. Nesse sentido, compreendo que a Iniciação Científica está contribuindo com minha formação inicial docente, de forma que consigo, conforme afirma Kirsch (2007) relacionar os saberes oriundos da formação profissional às situações vivenciadas na realidade escolar.

Finalizando, destaco que abraçar essa oportunidade tem se configurado um diferencial para minha vida pessoal e profissional. Sinto-me feliz e inspirada na postura do professor-orientador e no comprometimento e determinação da minha colega, ambos seres humanos incríveis. Diante disso, acredito que estou trilhando um caminho frutífero, consciente do partido que irei tomar referente às intencionalidades que as ações pedagógicas possuem, norteadas pelos ideais políticos, econômicos e ideológicos. Com essa consciência, certamente irei contribuir com uma cultura escolar mais consciente e emancipadora, ancorada na busca incessante de descobertas que o fazer científico promove (Netto; Rocha, 2003; Kirsch, 2007).

Após minha amiga e parceira de projeto apresentar suas experiências, eu, Mariana, apresento minhas reflexões. Começo destacando que participar de um projeto acadêmico me parecia ser algo inalcançável, visto que, acreditava não ter capacidade intelectual suficiente para exercer tamanho compromisso, porque em minhas concepções, participar da Iniciação Científica significava possuir um grande conhecimento a respeito das teorias que seriam trabalhadas e do alto domínio da escrita científica, desconsiderando o que explica Libâneo (1990) quando relata que

ninguém nasce com capacidades cognitivas pré-definidas, mas, que ao longo da trajetória e do processo de ensino, vai as desenvolvendo.

A partir das leituras teóricas realizadas neste projeto, compreendo, tal qual as autoras Doretto e Beloti (2011) e Neder (1993), que as discussões teóricas estão presentes nas práticas pedagógicas dos docentes e, por isso, consequentemente, em minha própria formação docente. Consigo compreender o ensino da língua materna vai além do que aprendi em meus anos escolares, entendendo que a preocupação do ensino de Língua Portuguesa não deveria ser focado apenas na transmissão e reprodução de estruturas linguísticas, mas no exercício de reflexão crítica sobre o meio sociocultural e sobre como utilizar a língua como um processo de interação social. Além disso, estas contribuições me fizeram também assimilar o lugar do texto como um lugar de interações e de trocas significativas em minhas futuras práticas pedagógicas, entendendo que, ao trabalhar com o texto, não poderei ignorar que ele em sua totalidade está inserido em um contexto.

Desde o momento que iniciei no projeto de pesquisa aqui relatado, venho aprendendo, aprimorando meus conhecimentos e obtendo cada vez mais questionamentos a respeito da formação docente e de suas contribuições, como, por exemplo, ao exercício da docência em sala de aula (Netto; Rocha, 2003). Nele, a contribuição dos alunos se torna um diferencial na aprendizagem, contribuindo assim para que os estudantes se tornem mais engajados e críticos. Dessa forma, compreendo que seja possível ultrapassar a mera transmissão de informações e contribuir com a construção de uma sociedade na qual a educação seja, de fato, um fator primordial, um instrumento libertador e de luta.

Hoje, percebo que ter essa experiência contribuiu com minha formação acadêmica e, também, docente, permitindo-me compreender a educação de uma perspectiva mais crítica e comprometida com o ensino (Netto; Rocha, 2003). O projeto vem me impulsionando a estar cada vez mais imersa e reflexiva sobre o contexto atual de ensino, entendendo que, há muito a se fazer ainda, pela educação, assim como descreve Freire (1996, p.37) “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

Logo, a experiência oriunda da Iniciação Científica tornou-se fundamental para a minha formação como futura docente, em virtude de questionamentos que impulsionam minha prática pedagógica, como foi em minha primeira tentativa de elaborar uma metodologia, após muitas dúvidas como: por onde começar? Como



selecionar as teorias e seus autores? O que seria uma metodologia? Apontamentos como esses esclarecidos pelo professor-orientador e a partir das leituras teóricas direcionadas. Portanto, entendi que, ao experienciar isso, aprendo a relacionar estes conhecimentos com o contexto em que estarei futuramente inserida, além disso, pretendendo colocar em prática esses saberes com meus futuros estudantes (Kirsch, 2007).

Ao se falar também nas contribuições da iniciação científica, penso que ela não se resume exclusivamente a saberes científicos, teóricos e de técnicas de aperfeiçoamento, mas também nas relações e trocas de experiências que fazemos, seja entre o orientando-orientador ou vice-versa, conforme afirmam Netto e Rocha (2003). Nesse ponto, as trocas de experiências, os conhecimentos e a empatia do professor-orientador, bem como da outra estudante-pesquisadora, Francisca, foram um ponto crucial para que eu acreditasse que conseguiria seguir e melhorar a cada encontro. A cada questionamento que surgia, sentia a confiança em perguntar, sem os guardar por medo ou vergonha.

Destarte, acreditar e participar ativamente desta experiência me engrandeceu enquanto estudante e futura docente, assimilando que estou em constante progresso e metamorfose. Além disso, como afirmam Netto e Rocha (2003), o programa de Iniciação Científica vai além de um trabalho cooperativo e limitado, é uma profunda reflexão teórico e prática, que traz contribuições não somente para a pesquisa, mas para diversas situações no contexto a qual estamos inseridos. Por fim, observo o quanto cresci enquanto pesquisadora ao experienciar este programa, seja na escrita científica, nas reflexões a partir das teorias, nas temáticas investigativas e nas produções de análises, na qual, venho aprimorando a cada etapa, e percebendo que aprender envolve muito mais do que se sabe, é uma reconstrução cíclica, reflexiva e dialógica.

## **7. AS CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA AO PROFESSOR-ORIENTADOR**

Considero que ainda sou um professor universitário em construção e descobrindo como a academia brasileira se organiza, funciona e se constitui. Ingressei no Magistério Superior público nos últimos dias do ano de 2020, ainda durante a Pandemia de Coronavírus. Vale também demarcar que sou oriundo da área de Letras-



Linguística, mas, na UFPB, atuo somente, até o momento, no curso de Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação, tratando do ensino da Língua Portuguesa e, também, do processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, é preciso explicar que se trata, de certo modo, de uma novidade temática e de ensino para mim. Sempre atuei, seja como professor da Educação Básica ou como formador de professores, com maior enfoque no ensino de língua materna nos Anos Finais de tal etapa e, também, no Ensino Médio. Contudo, desde minha chegada, em meados de 2021, à UFPB, tenho me dedicado a estudos e pesquisas que não me eram tão próximos por conta da área de formação e atuação profissional. Além disso, mantenho meus estudos sobre a formação docente, porém, agora, não mais em relação a profissionais de Letras, mas, de Pedagogia. Com isso, tudo me é relativamente uma novidade, desde a compreensão do que é ser um pedagogo até como e o que é ensinar Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que concerne à Iniciação Científica, embora eu tenha tido já certo número de projetos e estudantes pesquisadores, seja por conta da mudança de instituição ou por outras questões, até esta vivência, praticamente nunca tinha de fato orientado graduandos por todo o período e etapas da investigação. Por isso, considero que essa me seja a primeira experiência como orientador de pesquisa de Iniciação Científica. Dessa forma, preciso explicar que ter duas orientandas em um mesmo período me foi inicialmente motivo de certa apreensão, pois eu não sabia muito bem como iria desenvolver as sessões de orientação com as duas conjuntamente, conquanto a base teórica de ambas partisse da mesma discussão, isto é, as concepções de linguagem.

Recorri, então, a minha própria experiência na Iniciação Científica que desenvolvi durante a graduação e às sessões de orientação durante meu mestrado e doutorado. Também me vali de minha experiência como orientador na pós-graduação, *lato senso*. Lembrei-me, então, de como minha orientadora me conduzia na leitura e discussão teórica e resolvi tentar algo semelhante com Francisca e Mariana, estudantes-pesquisadoras deste projeto. Nesse sentido, concordo com Netto e Rocha (2003) que a participação em projetos acadêmicos não só na graduação, mas também na pós-graduação, ajudaram na minha própria formação profissional e, também, na minha função de orientador. Inicialmente, as meninas e eu acordamos que todo texto lido seria resenhado. Experimentei isso com minha orientadora que sempre me incentivava a tal prática.



Contudo, destaco que me foi muito mais interessante a dinâmica estabelecida entre as próprias estudantes. Durante o processo de leitura, discussão e resenha dos textos teóricos lidos, ambas desenvolveram a estratégia de escreverem, mas ao mesmo tempo, lerem e discutirem entre si alguns conceitos ou trechos teóricos que tinham maior dúvida ou dificuldade de compreensão. Assim, quando chegavam às sessões de orientação, elas já me apresentavam suas interpretações ou dificuldades de entendimento. Com isso, as sessões tornaram-se muito produtivas cientificamente, pois eram estabelecidas discussões profundas, que, a meu ver, algumas vezes, são esperadas de estudantes de pós-graduação. Destarte, conforme este projeto foi sendo desenvolvido, consegui perceber a criticidade das duas orientandas acerca do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como ambas têm certa experiência de atual ou inserção em salas de aulas dessa etapa escolar, elas iam refletindo sobre práticas que tinham vivenciado e as questionando ou resignificando. Nesse ponto, pude perceber, consoante Kirsch (2007), como a Iniciação Científica estava não só contribuindo com a formação de cientistas, mas com a própria formação inicial docente das graduandas.

Por fim, percebo esta experiência me ajudou a me formar, também, como orientador, no sentido de que fui percebendo que, conforme as meninas foram se engajando com o projeto e se tornando, de certa forma, mas autônomas, minha função de fato foi mais de diálogo e orientação, no sentido colaborativo (Damiani, 2008). A todo momento, lembrei-me de que a pesquisa, embora tenha sido por mim proposta, era uma experiência formativa das graduandas. Por isso, assumi uma função de coordenador do projeto, tendo como foco a formação das estudantes enquanto futuras pesquisadoras (Netto; Rocha, 2003) e, principalmente, como se constrói o conhecimento e pensamento científico. Penso que essa postura colaborativa tenha ajudado na formação acadêmica das estudantes e, com isso, na formação docente delas.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da experiência com o projeto de Iniciação Científica aqui relatado, nossos conhecimentos na formação inicial docente sobre os aspectos teóricos, relacionados às concepções de linguagem e sua relação com o ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram enriquecedores e produtivos,

visto que essas concepções estão inseridas de forma intrínseca no fazer pedagógico de cada docente, muitas vezes desconhecidas por eles. Além disso, as aprendizagens metodológicas sobre a produção textual e sobre a pesquisa científica também foram importantes para o nosso desenvolvimento acadêmico (Netto; Rocha, 2003).

Consideramos que as dificuldades por nós encontradas ao desenvolver o projeto de pesquisa aqui relatado nos ajudou a compreender como a produção científica exige dedicação, compromisso, atenção e certo domínio da escrita acadêmica. Além disso, também nos ajudou a, de certa maneira, sermos pesquisadoras e, principalmente, a refletirmos sobre os conhecimentos e sobre a própria prática docente (Netto; Rocha, 2003; Kirsch, 2007).

Do ponto de vista do professor-orientador, foi possível perceber como tal experiência contribuiu com sua formação enquanto professor do magistério superior, bem como acerca de sua atuação em projetos semelhantes no futuro. Também vale destacar que foi possível perceber como a Iniciação Científica em Educação não fica restrita ao campo do fazer ciência, mas aproxima a ciência do contexto escolar e, principalmente, contribui com a formação docente de professores reflexivos e críticos (Perrenoud, 2002; Kirsch, 2007).

Assim, consideramos que atividades acadêmicas como de Iniciação Científica e, também, de monitoria e extensão, contribuem para efetivar o disposto no Cap. IV, inciso III da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que indica que a Educação Superior deve “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Por meio dessa determinação, a formação superior deve abarcar a tríade composta por ensino, extensão e pesquisa. Contudo, nem sempre as Instituições de Ensino Superior garantem atividades nessas três frentes, o que tende a limitar a experiência e a construção de conhecimentos dos estudantes através dessas vivências. Por vezes, essa não garantia se deve também à falta de recursos ou investimentos no setor público.

Diante de tais circunstâncias, e enfrentando os desafios aqui citados, abraçar essa oportunidade foi de grande valia para nossa formação enquanto futuras pedagogas e professoras, visto que estamos mais cientes de que as coisas estão sempre em constantes transformações e mudanças. Logo, compreendemos a



necessidade de, enquanto docentes, estarmos sempre investigando cientificamente e nos atualizando teoricamente (Freire, 2019; Kirsch, 2007).

Em suma, esse trabalho confere o quanto a pesquisa científica é relevante na formação docente inicial, pois vem oportunizando experiências (Bondía, 2019), através da construção de conhecimento ampliado sobre as concepções linguísticas e suas influências no processo de ensino aprendizagem, além de indicar a importância da pesquisa para o ensino, bem como do ensino para a pesquisa, no contexto das tendências linguísticas.

## REFERÊNCIAS

- ALENCASTRE, M. B.; ÉVORA, Y. D. M.; SCOCHI, C. G. S.; SANTOS, B. M. de O. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica: Experiência da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 4, n. 2, p. 229-236, jun., 1996.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BONDÍA, J. L. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica: 2019.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan./jun. 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833 - 27.841.
- BRUNIERI, H. T. dos S. Saberes científicos e experienciais na formação docente. In: RANZANI, A.; BRUNIERI, H. T. dos S.; MARTINS, M. S. C.; GATTOLIN, S. R. B. (Orgs). **Literatura e outras linguagens na educação infantil**: a literatura como eixo transversal em projetos de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2022.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, jan./jun., 2008.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista. Recife**, v. 8, n. 2, p. 79-94, jul./ dez. 2011.
- FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

KIRSCH, D. B. **A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de Pedagogia**. 2007. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. Especial, p. 99-109, dez., 2006

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun./set., 2017.

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 1. n. 0, p. 71-89, 1993.

NETTO, C. A.; ROCHA, M. A. (Org.s). **A iniciação científica na UFRGS: um projeto institucional**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PAZZINI, W. M. Apresentação. In: NETTO, C. A.; ROCHA, M. A. (Org.s). **A iniciação científica na UFRGS: um projeto institucional**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SANTOS, H. T. dos. Ensino de língua portuguesa: entre a frase e o texto na sala de aula. **Soletras**, São Gonçalo, RJ, n. 35, p. 167-193, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/31938/24786> Copyright. Acesso em: 20 jun. 2024.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÇOSA, R.; COSTA, A. R.; PINTO, M. M.; PICCININ, F. Q. Autonarrativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se. In: Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, XI, 2019, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais [...]**, Santa Cruz do Sul: PPGE/UNISC, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/19455/1192612174>. Acesso em: 20 jun. 2024.



Submetido em 18 de fev de 2024.

Aprovado em 26 de jun de 2025.