



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

**ELIZAMA DE JESUS PEREIRA**

**IMPLICAÇÕES DE PROJETOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UFPA/CASTANHAL-PA.**

**CASTANHAL- PA,  
2018.**

ELIZAMA DE JESUS PEREIRA

**IMPLICAÇÕES DE PROJETOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UFPA/CASTANHAL-PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, como exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro.

CASTANHAL- PA,  
2018.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**IMPLICAÇÕES DE PROJETOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UFPA/CASTANHAL-PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado à Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Castanhal, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

Banca examinadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro - UFPA (Orientador)  
Doutor em Educação

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos - UFPA (Examinador)  
Doutor em Educação

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Ivana de Oliveira Gomes e Silva – UFPA (Examinadora)  
Doutora em Geografia

CASTANHAL- PA,  
2018.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao soberano DEUS, por cuidar de mim em cada momento da minha vida, meu porto seguro em meio aos momentos difíceis.

A meus pais, Sebastião e Leny Pereira, por acreditarem em mim mesmo com meus erros.

Aos familiares e amigos em geral que demonstraram suas torcidas a favor do meu sucesso acadêmico.

A meu irmão Diego Pereira, grande incentivador, patrocinador e meu exemplo de que é possível realizar os sonhos basta, como pontapé inicial, ter atitude.

Ao grupo de amigas que compuseram a equipe de trabalho, majoritariamente, durante o curso, Cláudia Daniele, Jessica Hungria, Josiane Amorim, Tacyana Peixoto, Érica Leticia, com quem compartilhei alegrias e tristezas e que sempre souberam me compreender. Em especial minha amiga Tatiana Iwanaga, guerreira e sempre prestativa.

Aos professores da educação básica até o ensino superior, na qual devo parte do meu crescimento intelectual e profissional.

À comunidade acadêmica e aos colegas de turma por tornarem inesquecível esse processo de formação.

Enfim, agradeço a todos com quem pude conviver, aprender e dividir as muitas dúvidas e angústias.

## RESUMO

No contexto das instituições públicas de ensino superior, especificamente na formação inicial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a prática da pesquisa tem se evidenciado como um espaço crescente e diversificado de programas, grupos e núcleos que dão origem aos projetos de pesquisa que vem a cada dia incluindo um número maior de estudantes da graduação como bolsistas e/ou voluntários. Em tais projetos são evidenciadas experiências como pesquisador, que são organizadas e orientadas por um professor coordenador. Por conta disso, o presente trabalho teve por objetivo analisar as implicações de projetos de pesquisa, dentro do universo da academia, na formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA/ Campus Castanhal-PA. Ou melhor, a pesquisa foi feita em torno do tema “formação inicial de estudantes de pedagogia”. Para tanto, foram utilizados questionários para coleta de dados, já os participantes foram oito graduandos envolvidos em projetos. Sendo que, através das características metodológicas apontadas para essa pesquisa, enquadrar-se como pesquisa qualitativa, de campo, de caráter descritivo-analítico. Isto de acordo com os pontos de vistas: de abordagem do problema (pesquisa qualitativa), dos procedimentos técnicos (pesquisa de campo) e, do ponto de vista dos objetivos (pesquisa descritiva), estes se complementam no intuito da investigação da problemática. Além disso, dentre os autores que discutem os conceitos centrais desta pesquisa destaca-se: Almeida e Lima (2012), Cunha (2010), Demo (2011), Franco (2017), Freitas e Prodanov (2013), Leite e Lima (2010), Libâneo (2001b), Libâneo e Pimenta (2011) e Severino (2007). Em linhas gerais, este estudo identificou as implicações de projetos de pesquisa nos aspectos formativos como: melhoria na capacidade de relacionar teoria com a prática em sala de aula; sociabilidade; aprimoramento de conhecimentos; aguçamento e sede por novos estudos; busca de novas problemáticas para solucioná-las; capacitação na produção de trabalhos acadêmicos; dentre outros aspectos.

**Palavras-Chave:** Formação Inicial. Pedagogia. Pesquisa.

## ABSTRACT

In the context of public institutions of higher education, specifically in the initial training of undergraduate courses in Pedagogy, the practice of research has been evidenced as a growing and diversified space of programs, groups and nuclei that give rise to the research projects that come to each including a larger number of undergraduate students as fellows and / or volunteers. In such projects are evidenced experiences as a researcher, which are organized and guided by a coordinating teacher. The purpose of this study was to analyze the implications of research projects, within the universe of the academy, in the initial training of students of the Pedagogy Course of the Federal University of Pará - UFPA / Campus Castanhal-PA. Or rather, the research was done around the theme "initial training of students of pedagogy". For that, questionnaires were used for data collection, and the participants were eight undergraduate students involved in projects. Being that, through the methodological characteristics pointed out for this research, it fits as qualitative, field research, of descriptive-analytical character. This is according to the points of view: approach to the problem (qualitative research), technical procedures (field research) and, from the point of view of the objectives (descriptive research), these are complemented in order to investigate the problem. In addition, the authors who discuss the central concepts of this research stand out: Almeida and Lima (2012), Cunha (2010), Demo (2011), Franco (2017), Freitas and Prodanov (2013), Leite e Lima (2010), Libâneo (2001b), Libâneo and Pimenta (2011) and Severino (2007). In general terms, this study identified the implications of research projects in the formative aspects as: improvement in the ability to relate theory to practice in the classroom; sociability; knowledge enhancement; sharpening and thirst for new studies; search for new problems to solve them; training in the production of academic papers; among other aspects.

**Keywords:** Initial Formation. Pedagogy. Research.

## LISTA DE QUADROS

<b>ITEM</b>	<b>NOME</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
Quadro 1	Perfil dos participantes da pesquisa.	p. 16
Quadro 2	Atividades referentes a prática de pesquisa no curso de Pedagogia.	p. 50
Quadro 3	Motivos para os estudantes de pedagogia ingressarem em Projetos de Pesquisa.	p. 52
Quadro 4	Atividades desenvolvidas pelos estudantes nos projetos de pesquisa.	p. 56
Quadro 5	Dimensões formativas que incidem as implicações de projetos de pesquisa.	p. 58

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>19</b>
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O HISTÓRICO DO CURSO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL .....	20
2.2 PRINCÍPIOS, DIMENSÕES, SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO .....	23
2.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO .....	36
<b>3 IMPLICAÇÕES DE PROJETOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UFPA/CASTANHAL-PA .....</b>	<b>46</b>
3.1 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E AS ATIVIDADES REFERENTES À PRÁTICA DE PESQUISA NO CURSO .....	46
3.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ESTUDANTES NOS PROJETOS DE PESQUISA .....	52
3.3 REFLEXOS DOS PROJETOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA .....	57
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu de uma exigência para obtenção do título de licenciado em Pedagogia, no entanto no decorrer de sua construção fomos nos encontrando no mesmo, tomando consciência de sua significância em nosso processo formativo. Então, caro leitor, apresentaremos o fruto que não é somente de pesquisa realizada no final do curso, contudo, o fruto de nossas vivências no curso de Pedagogia, ou melhor, os encontros e desencontros com os conhecimentos deste campo científico e com isso atrelado aos dados da presente pesquisa.

Para início de conversa, impõem-se que o ambiente universitário proporcione de maneira indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste caso, ao termos participado de um dos projetos durante o curso, percebemos esta indissociabilidade, já que estes partem de conhecimentos e teorias de áreas específicas. Diante disso, começamos a pensar sobre a atuação dos estudantes<sup>1</sup> do ensino superior nos projetos e nas implicações na formação inicial.

Diante de uma preocupação com as experiências ofertadas pelo ambiente universitário, sendo que muito se tem especulado sobre aprendizagens significativas, nada mais justo do que comparar se o discurso da academia se aplica em suas ações. Ou melhor, o discurso que os graduandos devem em seu processo de formação inicial em uma forma de articulação da teoria e a prática – o que se aprende na academia para sua atuação enquanto profissional. No entanto, tomamos consciência das dificuldades e limitações no processo da pesquisa. Por isso, consideramos importante a análise dessas ações no ambiente acadêmico, isto é rever a prática de formação com enfoque no exercício da pesquisa.

Espera-se que este estudo venha contribuir com a discussão literária do tema em questão, a formação de estudantes de graduação em Pedagogia. Além disso, a importância da pesquisa se dá por meio do diálogo com teóricos e autores que discutem a formação do pedagogo, assim como os documentos que a normatizam. Deste modo, ao discutir as implicações na formação inicial do pedagogo pretendemos obter informações, analisá-las e assim contribuir com a difusão do conhecimento para o campo científico educacional. Portanto, destacamos como contribuição acadêmica a avaliação do exercício, da prática, do envolvimento de estudantes com a pesquisa, no ambiente universitário.

Compreendemos que a relevância social desta pesquisa, de igual modo, está em apresentar para a sociedade alguns dos resultados do investimento público na área educacional

---

<sup>1</sup> Vamos tomar como sinônimos: educando, graduando, pedagogo em formação, licenciando, universitário.

no ensino superior. Além disso, acreditamos se tratar de uma avaliação das experiências para formação dos profissionais que se preparam para atuar na sociedade, ou melhor entendemos que venha a contribuir para os educadores e para a família, em uma maior compreensão da oferta do ensino superior no Brasil.

Igualmente retrata uma perspectiva pessoal, pois este momento na academia nos propicia a realização de uma pesquisa de cunho científico com seu rigor teórico-metodológico. Assim, desenvolver este trabalho acadêmico nos proporciona oportunidades para conhecer e obter novos conhecimentos. Assim sendo, em uma perspectiva pessoal a importância deste estudo contempla o aprendizado diante de uma situação real em busca de esclarecimentos acerca de uma problemática.

O envolvimento de estudantes de graduação em projetos de pesquisa tem se evidenciado, portanto, como um espaço crescente e diversificado. Neste sentido, um número significativo de estudantes da graduação com participação nestes projetos como bolsistas e/ou voluntários, tendo que conciliar a vida acadêmica, enquanto oferta do seu curso de graduação, com outras atividades desenvolvidas nos projetos de pesquisa que estão vinculados. Logo, cabe pensar se a formação profissional ofertada não se desvincula da pesquisa e quais reflexos desta participação durante a formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia em ações de pesquisa. Deste modo, apresentamos a seguinte questão norteadora:

– As experiências formativas, independente de bolsa, nos projetos de pesquisa em Castanhal-PA implicam em quais dimensões da formação dos graduandos em Pedagogia?

Levando em consideração que no ambiente universitário várias são as possibilidades de experiências, entre elas estão projetos e atividades de pesquisa, que a cada dia vem incluindo graduandos como bolsistas e/ou voluntários, ligando-os a prática da pesquisa. Nesse sentido, tomamos como hipótese, referente a questão apresentada, que as experiências formativas dos estudantes de graduação os caracterizam como especialistas na temática do projeto de pesquisa.

Acreditamos que o foco dos discentes concentram-se em atender as demandas do projeto em detrimento de sua vida acadêmica. Sendo que, isto difere da ideia de Libâneo (2001), em que o autor afirma que os profissionais formados pelo Curso de Pedagogia sejam profissionais para atuarem como docente, como especialista e como pesquisador, isto é, em uma tríplice perspectiva do curso. Logo, compreendemos que o estudante de graduação em pedagogia ao vincular-se a um projeto de pesquisa reduz a uma visão focalizada nos que fazeres do projeto de pesquisa, na qual poderá comprometer sua formação inicial.

Temos o intuito, diante do que foi exposto, de analisar as implicações de projetos de pesquisa na formação inicial de estudantes de graduação em pedagogia, para isso: identificar as

atividades que os estudantes desenvolvem nos projetos de pesquisa e conhecer as dimensões da formação do estudante nas quais incidem os reflexos de sua participação nos projetos de pesquisa.

Na busca para melhor compreensão da temática pesquisada recorreremos aos seguintes autores: Cunha (2010), Libâneo (2001a), Severino (2007), entre outros, os quais trazem para discussão os conceitos considerados relevantes para este estudo, a saber: formação inicial do pedagogo e prática da pesquisa.

Recorremos a Cunha (2010) para tratar do conceito de formação de professores e o contexto de formação inicial. Em primeiro lugar, a autora apresenta a ideia de Garcia (1999), para entender o conceito de formação, na qual este conceito não se restringe ao contexto escolar, isto é, engloba os contextos empresarial, social e político – a formação acontece em diferentes espaços. Também destaca que a formação se apresenta como um fenômeno complexo e diverso, além disso, inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, desse modo, esse conceito tem a ver com a capacidade, com a vontade de formação.

Conclui-se, nessa perspectiva que, cada sujeito é responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, sendo que isto não significa dizer que a formação é autônoma. Além disso, “os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favorecem a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (CUNHA, 2010, p.133).

Em segundo lugar, a autora recorre a Ferry (2004), na qual explica o conceito de formação como um trabalho sobre si mesmo, em uma perspectiva pessoal e é realizado através de meios que podem ser oferecidos ou que o próprio sujeito procura. Diante disso, atrela-se o componente pessoal da formação a um discurso referente a finalidades, metas e valores.

Levando em consideração essas perspectivas, falar em formação de professores implica em compreender “como um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes” (CUNHA, 2010, p.134). Ou melhor, é a continuidade de experiências, marcadas por fases e momentos com diferentes fatores sociais, políticos, pessoais e familiares.

A formação é, em outras palavras, algo do próprio sujeito, de sua vida e experiências, o que ocorreu e o processo de ir sendo, os seus projetos, e as ideias para o porvir. Nesse ângulo, é um trabalho pessoal que depende de colaborações de mestres, livros, aulas, computadores. Em que, esta formação se dá como transformação individual pela tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser – que são os conhecimentos, as capacidades e atitudes do sujeito, respectivamente (NÓVOA, 2004 *apud* CUNHA, 2010).

Esta compreensão, portanto, firma-se no reconhecimento da importância da experiência de cada um nos processos de formação, no qual corresponde ao processo de autoconstrução pessoal permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano, conforme a autora citada. Com isso, a compreensão acerca da formação inicial de professores está em um choque de realidade, visto que, na graduação se tem contato com conhecimentos sobre matérias de ensino, organização escolar e didática, entretanto há falta de articulação entre esses componentes quando se trata da iniciação à prática escolar e docente, assim revela que na formação inicial vive-se uma dicotomia da relação entre teoria e prática (TARDIF, 2002 *apud* CUNHA, 2010).

Outro fator que se destaca consiste em dizer que currículos universitários valorizam, por muitas vezes, a prática em forma de estágios, colocam-na no ápice de seus cursos. Cunha (2010) afirma que essa lógica impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa, isto é, o ponto de partida é a teoria sobre a prática na tentativa de reproduzi-la. Logo, a formação inicial de professores nessa perspectiva não faz leitura da prática docente e escolar como saída para a construção da dúvida epistemológica e nem é vista como referência para a teoria.

Do ponto de vista da autora citada, deve-se pensar, contudo, em uma formação que articule a teoria estudada pelos graduandos e as experiências que estes vivenciam, pois torna-se evidente a necessidade de fazer os professores vivenciarem práticas de ensino atreladas a pesquisa no intuito de que esses profissionais tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma perspectiva, assim como compreender os desafios de sua profissão.

Sob outra ótica, para tratar da formação do pedagogo recorreremos a Libâneo (2001a), em quem encontramos as perspectivas em que se encontra o curso de Pedagogia e os desafios postos para serem superados, com isso o autor explana sobre a formação dos pedagogos e como são vistos enquanto profissionais, além disso demonstra que a ação pedagógica está em diversos campos sociais.

O autor afirma que nossa sociedade é genuinamente pedagógica, já que através dos meios de comunicações o poder pedagógico está se acentuando, há práticas pedagógicas na criação e elaboração de jogos, os programas sociais como o de medicina preventiva são ampliados, sendo estes alguns dos exemplos que cita para demonstrar sua afirmação.

Não se pode pensar, então, em uma Pedagogia voltada especificamente à docência, pois a produção e disseminação de saberes e modos de ação estão de modo ampliados que levam a práticas pedagógicas, dessa forma, seria visualizar esta área de maneira simplista e reducionista, assim como a ideia de estar vinculada somente ao ensino, ou seja reduzir ensino somente ao fazer docente escolar na educação formal (LIBÂNEO, 2001a).

Segundo Libâneo (2001a), o que pouco se conhece são as atuações do pedagogo em diversos setores da prática educativa. Com isso, o autor destaca três tipos de pedagogos: os professores que estão voltados para todos os níveis e modalidades de ensino – pedagogos *lato sensu* –, os profissionais que não restringem-se ao ensino e se envolvem em outras atividades como a de pesquisa ou gestão de sistemas escolares e escolas, por exemplo, e os que “dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes” – ambos considerados pelo autor pedagogos *stricto sensu* (LIBÂNEO, 2001a, p.11). Deste modo, o curso de pedagogia caracteriza-se em formar o pedagogo-especialista, em que sua formação lhe possibilita atuar em vários campos educativos, por isso se diferencia do trabalho docente.

Libâneo lança a proposta de que os profissionais formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, isso levaria a dissolver a ideia que curso somente forma profissionais para atuarem na docência das séries (anos iniciais) do ensino fundamental. Nesse sentido, cumpriria o papel na “formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares” (LIBÂNEO, 2001a, p.14).

A atuação destes profissionais se dá na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino, em vista disso, carece que sua formação contemple uma preparação para as demandas da atual configuração da sociedade brasileira, e para isso, deve ser vista sob uma tríplice perspectiva: formação de um profissional para atuar como docente, como especialista e como pesquisador.

Libâneo (2001a) considera, por conseguinte, que estamos frente a novas realidades sociais desafiadoras e diante disso deve-se decidir enquanto profissionais da educação se iremos contribuir passivamente, ou seja, não se colocando no papel de mediador cultural ou ser um pedagogo que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica.

Para tratarmos sobre a prática da pesquisa, sob outra perspectiva, recorreremos a Severino (2007). O autor destaca que o fundamental no conhecimento não é sua condição de produto – conhecimento como resultado final –, entretanto o seu processo – percurso, andamento, trajeto, caminho, trajetória, movimento –, nesse sentido, envolver os estudantes enquanto estão na graduação com a pesquisa.

A pesquisa entendida como processo de construção do conhecimento, para levá-los a praticar o conhecimento, já que aprender consiste nessa prática e além disso é, apropriar-se de

seus processos específicos. Os graduandos irão familiarizar-se com procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, em que implica também em conhecer as práticas teóricas e empíricas da pesquisa.

Outra contribuição a ser ressaltada, consiste na tomada de consciência da importância de o ensino ser realizado mediante a práticas de efetiva construção do conhecimento, pois entendemos que o ensino precisa ser transmitido pela mediação do pesquisar, para que haja uma aprendizagem significativa. Em alternativa, através de procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes, no preparo dos estudantes para a continuação de sua vida científica, cultural e acadêmica por meio dessa experiência como base de edificação (SEVERINO, 2007).

Para a compreensão dos métodos adotados, igualmente, recorreremos a autores que discutem as diversas metodologias do trabalho científico acadêmico: Córdova e Silveira (2009), Freitas e Prodanov (2013) e Gerhart *et al.* (2009). Consideramos que através das características metodológicas apontadas para essa pesquisa enquadra-se como pesquisa qualitativa, de campo de caráter descritivo-analítico, isto de acordo com os pontos de vistas: de abordagem do problema (pesquisa qualitativa), dos procedimentos técnicos (pesquisa de campo) e, do ponto de vista dos objetivos (pesquisa descritiva), estes se complementam no intuito da investigação da problemática, e como instrumento técnico para a coleta de dados foram utilizados questionários, já os participantes foram oito graduandos envolvidos em projetos.

Entendemos que a maneira pela qual analisamos o problema em questão, nos levou a utilizar uma abordagem qualitativa. Uma vez que o ambiente pesquisado não foi manipulado, no entanto, o estudo da problemática se deu no ambiente que ela se apresentou, sendo o pesquisador o instrumento-chave para a coleta de dados. Sob outra perspectiva, a prioridade não equivaleu a numerar ou medir unidades, já que o processo e seu significado é que foram objetos de nosso interesse, ou melhor, os dados coletados serviram para retratar o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada, logo, estes dados foram descritivos (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 70).

De acordo com Córdova e Silveira (2009), na abordagem qualitativa há limitações, por exemplo, o excesso de confiança no pesquisador enquanto instrumento de coleta de dados, o envolvimento com a realidade ou com os sujeitos na situação pesquisada, a falta de detalhes a respeito dos processos que percorreu para alcançar as conclusões. Além disso, a sensação de domínio profundo do objeto de estudo, a carência de observância de aspectos diferentes sob perspectivas ou enfoques diferentes, etc.

O ambiente pesquisado não foi manipulado, como foi mencionado, então, os sujeitos estavam em seu ambiente natural e isso implica em dizer que o tipo de pesquisa para a coleta de dados foi de campo. Freitas e Prodanov (2013) destacam as fases desta pesquisa, na qual requerem o levantamento dos referenciais teóricos para conhecer em que estado o problema de investigação se encontra, quais os trabalhos publicados a respeito e as opiniões que prevalecem sobre o assunto, isto como primeiro passo, e por conseguinte estabelecer um modelo teórico inicial de referência.

Para alcançar o objetivo geral estabelecido, sob outro ângulo, entendemos que os objetivos específicos contemplaram a necessidade de descrever características, compreender e comparar ações, assim caracteriza-se como pesquisa descritiva. Porquanto, nesse ponto de vista há exigência do pesquisador de uma série de informações sobre a problemática, na qual descreve os fatos e fenômenos da realidade estudada (TRIVIÑOS, 1987 *apud* CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009).

O levantamento de dados para este estudo, desse modo, foi realizado na cidade de Castanhal- PA, em que está situada na região nordeste do estado do Pará com uma população de 173.149 habitantes em 2010, aproximadamente, distribuídos em um território de 1.028,889 km<sup>2</sup> (BRASIL, 2016). Diante disso, o local da pesquisa, especificamente, foi realizado na Universidade Federal do Pará/Campus de Castanhal, haja vista que nesta instituição funcionam projetos de pesquisas com atuações de estudantes de graduações.

Recorremos aos coordenadores de programas, grupos e núcleos<sup>2</sup> vinculados a Faculdade de Pedagogia, estes dão origem aos projetos de pesquisa, para levantar a população dos estudantes de graduação em pedagogia que participam dos mesmos. Diante disso, este trabalho recorreu a cinco projetos ativos no período de sua elaboração com atuação de 22 (vinte e dois) estudantes, somente de Pedagogia. Contudo este dado não é preciso, pois a quantidade de estudantes que participam como bolsistas e/ou voluntários varia de acordo com o passar do tempo, aliás alguns projetos já encerraram seu período de vigência ou concluíram suas pesquisas.

Os participantes foram, deste modo, estudantes de graduação em pedagogia atuantes – no período da realização da pesquisa – em projetos de pesquisas na Universidade Federal do Pará/Campus Castanhal-PA, levando em consideração que o objetivo do trabalho foi analisar as implicações de projetos de pesquisa na formação inicial de estudantes de graduação em

---

<sup>2</sup> Com as temáticas: Currículo e Educação em Tempo Integral; Afrobrasileiridade; Educação, Envelhecimento e Sexualidade; Educação Inclusiva; Língua de Sinais e Educação de Surdos.

pedagogia. Procuramos traçar o perfil dos participantes como demonstram os dados expressos no Quadro 1:

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa.							
Informante	Condição	Tempo de participação	Semestre	Turno	Tipo de escola	Sexo	Idade
Participante 1	Voluntário	NI*	Nono	Manhã	Pública	F**	23
Participante 2	Bolsista	NI	Sétimo	Manhã	Pública	F	21
Participante 3	Bolsista	NI	Terceiro	Tarde	Pública	F	25
Participante 4	Bolsista	Dez meses	Quarto	Intensivo	Pública	F	20
Participante 5	Bolsista	Três meses	Primeiro	Manhã	Pública	F	20
Participante 6	Voluntário	Três meses	Primeiro	Manhã	Pública	F	17
Participante 7	Voluntário	Três meses	Primeiro	Manhã	Pública	M**	18
Participante 8	Voluntário	Um ano	Quinto	Manhã	Mista	F	23

Fonte: Elaboração própria (PEREIRA, 2018)

\*NI: Não Informado

\*\* F: Feminino/ M: Masculino

Conforme o Quadro 1, os participantes foram 4 bolsistas e 4 voluntários, com 3 meses a 1 ano de participação, que estudavam entre o primeiro ao nono semestre, estudantes predominantemente oriundos de escola pública, a maioria do turno da manhã. Contudo, houve estudantes do período da tarde e do intensivo. A maioria das pessoas pesquisadas foram do sexo feminino, com idade entre 17 a 25 anos, entretanto houve a colaboração de um participante do sexo masculino, estes participantes foram selecionados aleatoriamente.

Para manter o sigilo e a confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos estudantes que participaram da pesquisa, numeramos os questionários conforme a ordem de devolução, ou seja, o primeiro ficou identificado como Participante 1, o segundo Participante 2 e assim sucessivamente.

Entregamos em mãos 15 questionários para os possíveis participantes da pesquisa, cada um acompanhado da carta de apresentação e termo de consentimento livre esclarecido – TCLE. Sendo que em conversa lhes foi apresentado a proposta da pesquisa, e ao recolhermos os mesmos, foram devolvidos 9 questionários, contudo um dos estudantes era vinculado a um projeto de extensão, logo utilizamos somente os dados de 8 questionários.

Como já mencionado, optamos em coletar os dados por meio de questionário, na qual Freitas e Prodanov (2013) definem como uma série ordenada de perguntas, sendo que estas devem ser elaboradas pelo pesquisador e respondidas pelo participante da pesquisa. Faz-se

necessário estarmos atentos na linguagem utilizada para que seja simples e direta, e com isso o informante compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHART *et al.*, 2009).

Para o proceder desta técnica de coleta de dados compreendemos que o instrumento fosse testado antes da realização da pesquisa no intuito de identificar e eliminar problemas potenciais. Para isso, realizamos um pré-teste nas mesmas condições da realidade pesquisada, isto é, com uma pequena amostra do universo pesquisado. Portanto, ao realizar o pré-teste do questionário nos possibilitou a definição e reformulação de algumas perguntas, assim como a quantidade, além disso, através do pré-teste definimos quantas opções poderiam ser marcadas nas questões de múltipla escolha (GERHART *et al.*, 2009; FREITAS; PRODANOV, 2013).

Outras recomendações consistem em, elaborar uma carta-explicação para acompanhar o questionário, em que conteve a proposta da pesquisa, instruções de preenchimento e devolução, além disso precisa conter incentivo para que o informante almejado tenha disposição para o preenchimento do questionário, e agradecimentos (FREITAS; PRODANOV, 2013).

O instrumento utilizado, portanto, dispôs de perguntas abertas e de múltiplas escolhas, isto é, questões mistas, em que as primeiras permitem que o informante responda livremente conforme seus conhecimentos e percepções. De outra forma, as perguntas de múltipla escolha, são questões fechadas e apresentem uma série de respostas possíveis. Optamos por este modelo de questões mistas ao levar em consideração o conforto do participante para respondê-las, sem que o preenchimento deste se torne exaustivo e tomasse muito de seu tempo (GERHARDT, *et. al.*, 2009; FREITAS; PRODANOV, 2013).

Ressaltamos que utilizar essa técnica implica em vantagens e desvantagens, apontados por Gerhart *et al.* (2009). Dentre as vantagens, possibilita atingir um maior número de pessoas simultaneamente, obter respostas mais rápidas e mais precisas e favorece ao participante mais tempo para responder, e em hora mais favorável, etc.

Algumas das desvantagens, no entanto, em sua utilização, como: percentagem pequena de devolução, bem como prejuízo no calendário ou em sua utilização para a pesquisa se for demorado o retorno. Além disso, caso o participante tenha uma leitura prévia de todas as questões antes de iniciar a responder o questionário, uma questão pode influenciar outra, e também o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação, etc. (GERHARDT, *et. al.*, 2009).

Os dados, em vista disso, após a coleta foram agrupados em categorias, isto em relação as questões abertas, na tentativa de estabelecermos classificações (agrupar elementos, ideias,

ou expressões)<sup>3</sup>. Já para tratar os dados das questões de múltipla escolha, optamos por encontrar a frequência relativa, em que é a razão  $(F/\sum F*100)$  entre o valor da frequência (F) dividido pelo seu total ( $\sum F$ ) e multiplicado por 100.

A construção deste trabalho de conclusão de curso, conseqüentemente, retrata as influências que recebemos durante o curso, no processo de construção de outros trabalhos, e dos referenciais teóricos aqui adotados. Sendo que, este trabalho foi dividido em tópicos, seções e subseções, em que estas palavras, anteriormente, foram o primeiro tópico.

Adiante, apresentaremos o segundo tópico, de caráter teórico, na qual trataremos os estudos acerca da temática expressa que nos auxiliaram para a compreensão do nosso foco investigativo. Visto que, embasamo-nos em documentos legais e institucionais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Projeto Pedagógico de Curso, etc.), bem como algumas discussões, teóricas-acadêmicas, técnico-científicas, feitas por Almeida e Lima (2012), Libâneo (2001b, 2011), Leite e Lima (2010), Pimenta *et al.* (2017), Demo (2005, 2011), etc.

Em suma, o presente estudo em sua estrutura caracteriza-se por apresentar um breve contexto histórico do Curso de Pedagogia, conceitos/definições (Educação, Pedagogia, Pedagogo, Trabalho pedagógico), características formativas como princípios, dimensões, saberes e competências, entre outros aspectos.

Sobre os conceitos/definições apresentados trata-se de um conjunto correlato, ou seja, para a compreensão do nosso objeto de estudo, compreendemos que não há como tratar de formação de estudantes de pedagogia sem deixar de mencionar o seu contexto, o campo educacional. De outro modo, educação, ensino, trabalho pedagógico e atividade e/ou prática da pesquisa, processo de investigação imbricam-se em uma relação indissociável para criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento.

A educação pode ser compreendida de maneiras diferentes, além de ser um campo bastante vasto, já que ocorre no ambiente familiar, no trabalho, na rua, etc., ou melhor em todos os lugares em que o ser humano se relaciona e compartilha saberes e modos de ação. Ou seja, o processo educativo não se resume, no entanto, as práticas escolares, nem a pedagogia e aos métodos de ensino. Partimos do pressuposto que o ato de educar seja uma atividade abrangente, na qual, ocorre no cotidiano de forma assistemática e sistemática, conforme Amorim (2013).

A Pedagogia entendida como o campo de conhecimento que se ocupa da educação intencional, através de estudo sistemático, investiga os fatores que contribuem para a construção

---

<sup>3</sup> Ver GOMES, Romeu. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 67-74.

do ser humano (LIBÂNEO, 2001b). “Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (LIBÂNEO, 2001b, p. 30). Para tanto, frente a necessidade de efetivação do processo educativo, este carece estar calcado em uma teoria e um conjunto de objetivos e meios formativos, na qual a tarefa crucial da Pedagogia volta-se a orientar a prática educativa.

Quanto ao histórico da formação no Curso de Pedagogia, inicialmente o foco era a forma de ensinar e com isso voltava-se para a formação dos “técnicos em educação”, noutro momento a ênfase recaiu nas habilitações e assim seriam formados os “especialistas em educação”, contudo, atualmente a ênfase recai sobre a formação voltada para a docência com perspectivas múltiplas de atuação (ALMEIDA; LIMA, 2012; FRANCO, 2017; LIBÂNEO, 2001b).

No terceiro tópico, além do mais, apresentamos os dados e análise dos mesmos através das concepções dos estudantes de pedagogia sobre a formação que recebem, atividades de pesquisa no curso, os motivos para ingressarem em projetos de pesquisa, as características dos projetos e atividades que são realizadas pelos estudantes nos mesmos, e as dimensões formativas na qual incidem as implicações.

O estudo realizado, por fim, identificou as implicações de projetos de pesquisa nos aspectos formativos como: melhoria na capacidade de relacionar teoria com a prática em sala de aula; sociabilidade; aprimoramento de conhecimentos; aguçamento e sede por novos estudos; busca de novas problemáticas para solucioná-las; capacitação na produção de trabalhos acadêmicos; dentre outros aspectos.

## 2 FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

O homem é um ser histórico, por isso, inquieta-se com as relações existentes entre os sujeitos e o meio na qual está inserido (FREIRE, 2014; LIBÂNEO, 2001b). Diante de tal fato, compreendemos que mudanças históricas perpassaram durante a constituição do Curso de Pedagogia porque homens e mulheres em uma compreensão acerca desta profissão, demarcada por anseios de determinados períodos, idealizaram propostas a serem seguidas para a formação dos educadores.

Indagamo-nos, neste sentido, quem é o pedagogo? Qual a formação ofertada a este profissional (princípios, dimensões, competências e saberes)? Logo, recorremos ao campo teórico e documental, por exemplo Libâneo (2001b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), no intuito de conhecermos os caminhos pensados e trilhados para esta área de formação profissional.

Há pontos de vista que compreendem a Pedagogia como área profissional de formação docente capacitado para atuar no espaço escolar e não-escolar, contudo, veremos que isto gera grande discussão acerca dessa formação, pois atuar em diferentes ambientes que almejem conhecimentos pedagógicos para a disseminação de modos e saberes para determinados fins, extrapola o saber docente. Diante disso, o pedagogo é aquele que vai lidar com o trabalho pedagógico para orientar as ações educativas nos mais variados contextos, trazendo teorias para a prática, a prática para a teoria, em uma relação indissociável (LIBÂNEO, 2001b).

Ao tratar de trabalho pedagógico “colocamos em pauta a atividade de profissionais (que podem atuar na parte administrativa ou diretamente ligados à docência) que apoiados por teorias pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas e filosóficas cuidam da educação em seus vários níveis” (AMORIM, 2013, p. 6). Desse modo, há necessidade do processo educativo estar calcado em suportes teóricos para fundar, isto é fundamental, toda a prática educacional.

Podemos destacar, de outra forma, as áreas de atuação do Pedagogo, na Educação Formal: Educação infantil (gestão, coordenação, magistério); Professor nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de jovens e adultos e outros cursos de capacitação; Coordenação pedagógica; Orientação educacional; Supervisão; Gestão escolar; Gestão educacional, etc. Além destes, no âmbito da Educação Não-formal (Ambientes não escolares/extraescolar): Pedagogia Social (Assistência Social, etc.), Educação em Movimentos Sociais, Pedagogia Hospitalar (Educação Hospitalar, etc.) e Pedagogia Organizacional/Empresarial (setor de Recursos Humanos, etc.), entre outros (BRASIL, 2006; LIBÂNEO, 2001b; PIMENTA *et al.*, 2017).

Nesta seção apresentamos uma síntese do histórico do Curso de Pedagogia, já que consideramos que os trajetos percorridos pelas concepções acerca do profissional pedagogo trazem marcas significativas a formação atual, também apresentamos os princípios, dimensões, competências e saberes, assim como apontamentos sobre prática da pesquisa na formação inicial. Então, observamos que a especificidade da graduação em Pedagogia é a formação para a docência (MANDÚ; AGUIAR, 2013), nesse sentido as discussões sobre a formação de professores atrela-se a do pedagogo pelo motivo do Curso de Pedagogia ser uma licenciatura, e com isso a base profissional está centrada na docência.

## 2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O HISTÓRICO DO CURSO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL

Para os apontamentos sobre o histórico do Curso de Pedagogia recorreremos a Almeida e Lima (2012), Franco (2017), Leite e Lima (2010), Libâneo (2001b), Libâneo e Pimenta (2011)<sup>4</sup>. Nestas obras consultadas encontramos que a formação do pedagogo perpassou como técnico em educação em determinado momento, em outro como especialista em educação, e atualmente essa profissão tem por base a docência, sendo que este profissional poderá atuar em ambientes diversificados que exprimem atividades pedagógicas.

De acordo com Franco (2017), o Curso de Pedagogia no Brasil foi criado, de forma mais sistematizada e institucional, no final da década de 1930. Tal curso, em sua gênese, propunha formar os técnicos em educação, isto é, em sua primeira regulamentação pelo Parecer n. 252/1939, previa a formação do bacharel, no período de 3 anos, em Pedagogia – estudo da forma de ensinar. Por conseguinte, na legislação posterior (Parecer CFE 251/1962), o curso caracterizou-se pelo esquema 3+1, pois continha blocos separados para a o bacharelado e a licenciatura, sendo três anos para o primeiro e um ano para que o estudante pudesse receber o título de licenciado (ALMEIDA; LIMA, 2012; LEITE; LIMA, 2010; LIBÂNEO, 2001b; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Já em 1969, a distinção entre bacharelado e licenciatura foi abolida, além disso foi definida a estrutura curricular para o Curso de Pedagogia (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; LIBÂNEO, 2001b). Neste caso, o pedagogo seria formado como especialistas em educação por

---

<sup>4</sup> Publicado originalmente na revista **Educação & Sociedade**. (Número especial sobre Formação de Profissionais da Educação). Campinas, Cedes, ano XX, nº 68, p. 239-277, Dezembro/1999. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Libaneo\\_Jose\\_Carlos/publication/262554988\\_Educational\\_professional\\_u pbringingi\\_critical\\_view\\_and\\_changing\\_perspectives/links/55d73fe608aeb38e8a85a348.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Libaneo_Jose_Carlos/publication/262554988_Educational_professional_u pbringingi_critical_view_and_changing_perspectives/links/55d73fe608aeb38e8a85a348.pdf)>. Acesso em: 10 de março de 2018.

meio de habilitações, em que eram previstas, pelo menos, oito tipos de atividades, dentre elas: administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, habilitação para o ensino Normal, etc., (LEITE; LIMA, 2010; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Cabe destacar que, segundo Almeida e Lima (2012), o curso voltava-se para o “preparo de docentes para a escola secundária, e não para a escola primária, pois a formação desses professores se fazia, exclusivamente, nas Escolas Normais”, isto é o foco de formação estava voltado para o ensino na escola normal (p. 452).

Essas transformações ocorridas no Curso foram por consequências de mudanças ocorridas na sociedade, isto é, de acordo com as necessidades expressas socialmente era concebida um foco para a formação do educador. Não sendo diferente na década de 1980, “um contexto nacional de mudanças políticas, transformação na sociedade e conseqüentemente exigências educativas”, ou melhor, esta década, pelos motivos apontados, “exigia um profundo debate sobre o sentido dos Cursos de Pedagogia” (FRANCO, 2017, p. 102).

Franco (2017) destaca que este debate giraria, principalmente, em torno da indefinição do caminho formativo que seria adotado na época, visto que ainda era “marcado por inúmeros dilemas decorrentes da condição de conflito e ambigüidade de concepções” por seus idealizadores (p. 102).

Almeida e Lima (2012), diante disso, apontam que as críticas neste período eram em torno da fragmentação de forte caráter tecnicista e a ênfase que o curso dava na divisão técnica do trabalho que seria desenvolvido nos ambientes escolares. Em vista disso, movimentos que almejam a formulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, na qual envolveu organismos oficiais e entidades independentes de educadores, foram intensos em busca de que a base dos Cursos de Pedagogia passasse a ser o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2001b) afirma que as propostas de reformulação dos cursos de formação do educador continuam a serem pensadas, avaliadas e planejadas, sendo isto realizado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Deste modo, para ratificar as críticas apontadas na época, podem ser destacadas quanto “à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 23).

Vale destacar, contudo, que o espírito do parecer CFE 252/69 foi mantido nos documentos produzidos pelo movimento de reformulação, isto é concebiam que não havia diferenças entre a formação do professor e do especialista, assim como tal concepção reafirmou

a ideia de que o Curso de Pedagogia é uma licenciatura, na qual estes pressupostos divergem da concepção de Libâneo, que defende que o pedagogo que deve ser formado pelo curso é o *stricto sensu* (LIBÂNEO, 2001b).

O autor destaca três tipos de pedagogos: os professores que estão voltados para todos os níveis e modalidades de ensino – pedagogos *lato sensu* –, os profissionais que não restringem-se ao ensino e se envolvem em outras atividades como a de pesquisa ou gestão de sistemas escolares e escolas, por exemplo, e os que “dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes” – ambos considerados pelo autor pedagogos *stricto sensu* (LIBÂNEO, 2001a, p.11).

Outro fator que perdurou destas reformulações, está no fato de que desde 1985 o Curso de Pedagogia ofereceu uma gama de habilitações, segundo Almeida e Lima (2012), na qual possibilitaram aos profissionais uma atuação ampla, ou seja, a atuação do pedagogo em diversos espaços, resultou desta concepção do curso. Seguindo o pressuposto que o fazer pedagógico perpassa toda a sociedade, então, cabe ao profissional esta formação que engloba a ação pedagógica múltipla, além do contexto escolar, em que abarque “esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade” (p. 453).

O debate sobre a formação do pedagogo e dos demais profissionais da educação, nessa perspectiva, embora crescente não se delineia por caminhos consensuais. Percebemos que somente com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de 1996, o delineamento dos rumos do tratamento quanto a formação dos profissionais da educação, isto em seu capítulo VI (FRANCO, 2017).

Sob a perspectiva de Almeida e Lima (2012), também a partir deste momento, outras ações de mudanças para redefinir a formação do profissional do magistério foram desencadeadas, além disso a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental passou a ser de responsabilidade, preferencialmente, nos Cursos de Pedagogia em nível superior.

Adiantando os fatos históricos, entre os encontros e desencontros de concepções para o Curso de Pedagogia e com isso para a formação do pedagogo, em 2006 foi estabelecida as diretrizes curriculares nacionais, expressas na Resolução CNE / CP n. 1/ 2006. Em síntese, o curso passou a ser exclusivamente uma licenciatura para formar pedagogo como docente para quatro modalidades de ensino diferentes: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade normal e para outros cursos de educação profissional (ALMEIDA; LIMA, 2012; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Nos tópicos subsequentes, apresentaremos perspectivas teóricas e de documentos institucionais e legais acerca da formação que confere ao pedagogo para sua atuação profissional. Sendo que, encontramos definições legais para o Curso de Pedagogia na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, na qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNCP), bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Além destes, recorreremos ao Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Pedagogia/UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS CASTANHAL, 2010).

## 2.2 PRINCÍPIOS, DIMENSÕES, SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Nesta parte, nos referimos aos princípios, dimensões, saberes e competências da formação do profissional ligado ao campo educacional. Sendo que, a educação pode ser compreendida de maneiras diferentes, além de ser um campo bastante vasto, já que ocorre no ambiente familiar, no trabalho, na rua, etc., ou melhor, em todos os lugares em que o ser humano se relaciona e compartilha saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2001b, 2011).

Concomitante com o que se define no Art. 1º da LDBEN, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Para Severo (2017), o termo educação não corresponde à escolarização nem à instrução. À vista disso, podemos compreender o termo educação, numa perspectiva ampliada deste conceito, no qual designa um processo global de formação humana que caracteriza-se como prática social. É intrínseco – essencial, inerente, próprio, inseparável – ao ato educativo seu caráter de mediação que contém como conteúdo os saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2001b, 2011; PIMENTA, 2006; SEVERO, 2017).

Em outras palavras, conforme Libâneo (2001b, 2011) e Severo (2017), é através da inserção dos sujeitos na cultura, na dinâmica sociocultural de seu grupo, que se cria condições favoráveis para o desenvolvimento dos indivíduos. Então, os processos de mediações educativas incluem e são exercidos por agentes educativos, por múltiplas instituições e práticas, em contextos variados.

Faz-se necessário compreendermos a educação a partir do pressuposto que está enraizada no contexto geral da sociedade, pois, assim, compreenderemos as finalidades dadas a ela para se chegar a humanização dos homens. Com isso, o estudo sistemático da educação chama-se Pedagogia, em que tem como objeto esta educação que se volta para formação humana e não somente a formação escolar ou instrução formal (PIMENTA, 2006; SEVERO, 2017).

Tomamos a Pedagogia entendida como o campo de conhecimento que se ocupa da educação intencional, através de estudo sistemático, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano (LIBÂNEO, 2001b). Ou melhor, “o curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 19).

Já o profissional denominado Pedagogo é aquele, segundo Libâneo (2001b, 2011), que atua em várias instâncias da prática educativa, estas práticas podem estar diretas ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, na qual consistem em objetivos prévios a formação humana em sua contextualização histórica.

O Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura - do Campus Universitário de Castanhal, visa, conforme expresso no Projeto Pedagógico do Curso, a formação de profissionais da educação qualificados para o exercício integrado da docência, para o exercício das funções de gestão, coordenação, dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares e nos sistemas de ensino, e com perspectivas de atuação em diferentes níveis de ensino – como na Educação Infantil, nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, e no Ensino Normal –, e modalidades – a exemplo a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS CASTANHAL, 2010).

Percebemos que esta formação ofertada está de acordo com o Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em que acrescenta a estes aspectos formativos mencionados, a atuação deste profissional também em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Encontramos, também, no Projeto Pedagógico do referido Curso os princípios curriculares que norteiam a formação do pedagogo na instituição pesquisada:

[...] o curso tem como princípios curriculares: o trabalho docente como eixo basilar da formação, caracterizado como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvam em espaços educativos escolares e não-escolares; a sólida formação teórica compreendida como um arcabouço composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados na interdisciplinaridade, na contextualização histórica e na articulação entre a teoria e a prática; a pesquisa como forma de apropriação do conhecimento e intervenção na realidade sociocultural; o trabalho co-partilhado e coletivo; a flexibilidade curricular e a pertinência e relevância social, ética e estética (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS CASTANHAL, 2010, p.8).

Para ratificar, no Art. 3º das DCNCP, encontramos como princípios formativos: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, tendo em vista que estes princípios fundamentarão a atuação do pedagogo, porque é previsto que este profissional trabalhará com um repertório de informações e habilidades, sem deixar de mencionar que exigem uma pluralidade de conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, portanto tais princípios se consolidarão no exercício da profissão (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar, as dimensões formativas desta formação, encontramos à docência – magistério – como eixo central de formação profissional, embora, ao pedagogo, também, compete as funções de gestão de sistemas e instituições de ensino, pesquisa educacional, funções especializadas<sup>5</sup> – serviços e apoio escolar –, coordenação pedagógica, assim, são apresentadas cinco modalidades de formação para só um curso de graduação (BRASIL, 2006; FRANCO, 2017; LEITE; LIMA, 2010; MANDÚ; AGUIAR, 2013; PIMENTA, 2011; PIMENTA *et al.*, 2017; SEVERO, 2017).

Dentre os saberes relacionadas a formação dos estudantes de pedagogia, expressos no Art. 2º, no § 2º, incisos I e II das diretrizes do curso, consistem em: saber como elaborar um planejamento de atividades educativas, pensar a sua execução e avaliação; a aplicação de contribuições dos variados campos de conhecimentos a esfera educacional. Isto é, conhecimentos como: filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural, etc., deverão ser ofertados através de estudos teóricos e práticos, bem como pela investigação e reflexão crítica, conforme o documento das diretrizes para o Curso de Pedagogia (MANDÚ; AGUIAR, 2013).

Por sua vez, as competências para esta profissão são expressas no Art. 5º das DCNCP, em que definem dezesseis atribuições para o pedagogo (LEITE; LIMA, 2010). Resumidamente

---

<sup>5</sup> Administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, etc.

dentre as atribuições, há a necessidade do estudante de pedagogia estar apto a atuar com ética e compromisso, carece compreender, cuidar e educar os sujeitos e fortalecer o desenvolvimento e aprendizagens, trabalhar na promoção da aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, reconhecer e aceitar as manifestações e necessidades individuais e coletivas (BRASIL, 2006).

Ter domínio e ensinar os conhecimentos básicos, além disso, das diversas áreas referentes aos níveis e modalidades do processo educativo, que lhes compete, entre outras aptidões expressas nas diretrizes. Com isso, notamos que a formação do pedagogo precisa estar voltada para as diversas manifestações do ato educativo, compreendendo que os sujeitos, sejam crianças, jovens ou adultos, estão inseridos em um contexto sociocultural (BRASIL, 2006; PIMENTA *et al.*, 2017).

Sobre os apontamentos anteriormente citados, Leite e Lima (2010) assinalam preocupações quanto o comprometimento de qualidade na oferta e dificuldades em definir a identidade do curso de Pedagogia, já que demanda uma gama expressiva quanto aos fazeres desta profissão, isto é uma diversidade de formação profissional, abrangendo cinco modalidades, dezesseis aptidões, entre outras características que abrangem conhecimentos específicos.

Vale destacar, também, a perspectiva que, os estudantes de pedagogia em seu campo de atuação irão lidar com o trabalho pedagógico para orientar as ações educativas nos mais variados contextos, trazendo teorias para a prática, a prática para a teoria, em uma relação indissociável, logo, entendemos que vale buscar compreender tal trabalho. Com isso, encontramos as seguintes nomeações que se referem ao trabalho pedagógico: processo pedagógico, ação pedagógica, processo educativo, trabalho educativo, potencial educativo (ALMEIDA; LIMA, 2012; AMORIM, 2013; BRASIL, 2006; LIBÂNEO, 2001b, 2011).

O ato educativo ocorre de forma processual para se chegar num estado de espírito que vá além do senso comum, sendo que não é de maneira isolada que o processo educativo se efetua, mas nas relações humanas que isto ocorre<sup>6</sup>, levando em consideração que o processo de ensino e aprendizagem é um momento de interação entre os sujeitos envolvidos. Precisamos ter em mente que o ser humano não é algo pronto e acabado e, este precisa dos outros para se desenvolver (FREIRE, 2014).

---

<sup>6</sup> Ver PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. R. Fac. Educ., São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun., 1993. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33515/36253> >. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

Ao recorrermos ao sentido lexicográfico, o pedagógico faz parte ou diz respeito a Pedagogia, ou melhor refere-se aos métodos pedagógicos (FERREIRA, 2009). Por sua vez, a definição apresentada no dicionário para Pedagogia:

1. Teoria da ciência da educação e do ensino.
2. Conjunto de doutrinas, princípios, métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático.
3. O estudo das ideias de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.
4. Profissão ou prática de ensino (FERREIRA, 2009, p. 1517).

Recorremos, também, a Azzi (2005), na qual traz o conceito de saber pedagógico, sendo este saber construído no dia a dia da sala de aula e da escola, na qual fundamenta a sua ação docente, além disso a autora afirma que o professor é alguém que pensa o processo de ensino, assim como pensa o seu trabalho e sobre o seu trabalho, dessa maneira elaborando sua própria forma de intervenção docente.

Para Libâneo (2011) dentre as várias conceituações sobre a Pedagogia, a mais recorrente diz respeito somente ao fazer prático da educação, e com isso reduz a compreensão do trabalho pedagógico ao docente. Em outras palavras, trata-se de uma ideia de senso comum em que concebe pedagogia como apenas modo de ensinar, na qual o pedagógico se reduz ao metodológico, seguindo essa perspectiva é reduzir a formação do pedagogo a uma ideia muito simplista e reducionista.

O processo educativo não se resume, no entanto, as práticas escolares, nem a pedagogia e aos métodos de ensino. Partimos do pressuposto que o ato de educar seja uma atividade abrangente, na qual ocorre no cotidiano de forma assistemática e sistemática, conforme Amorim (2013). Mediante a isto, Libâneo (2001b) retrata que o campo educativo é bastante vasto, isto é, a educação ocorre além dos muros da escola, a educação escolar é uma dentre várias, já que também ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, ou seja, nos mais variados meios de relações humanas.

Vale distinguir, para tanto, as diferentes manifestações e modalidades de prática educativa, a saber educação informal, não-formal<sup>7</sup> e formal, embora distintas, não podem ser consideradas isoladamente. Tratar da educação de forma assistemática é falar em um processo educativo que se desenvolve nas relações através do convívio social, ou melhor os sujeitos recebem e transmitem conhecimentos de forma espontânea, logo adquirem capacidades básicas

---

<sup>7</sup> “A *educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação” (LIBÂNEO, 2001b, p. 23, grifo do autor).

que o constituem como ser humano que se diferencia dos outros animais (AMORIM, 2013). Também compreendida como educação informal:

[...] corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (LIBÂNEO, 2001b, p. 23).

Em resumo, são por estes processos sociais de aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, modos de agir, entre outros, não intencionados e institucionalizados que os seres humanos se humanizam. Isto é, os autores citados demonstram que o homem se caracteriza como tal também pelas relações que constrói e que como compreendemos a educação escolar deve ser o complemento e a busca por avanços de seu desenvolvimento.

Amorim (2013) exemplifica esta forma assistemática da educação, ao mencionar a aquisição da linguagem oral que permite a interação e convívio entre os sujeitos que vivem em sociedade. Mediante a esta aquisição, torna-se possível a aquisição da escrita e que os sujeitos avancem a um novo tipo de conhecimento. Deste modo, o autor refere-se a forma sistemática da educação ao mencionar a escrita, já que faz parte o trabalho educativo, isto é, trata-se de um conhecimento sistemático, que se desenvolve de forma intencional e programada, na qual necessita ser norteada por objetivos educacionais claros e definidos.

Para Libâneo, concomitante, “a *educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (2001b, p. 23, grifo do autor).

Amorim (2013), então, parte desta diferenciação para compreender o trabalho educativo, pois este delinea-se, esquematiza-se para atender os fins educacionais de forma intencional, sendo fruto de profissionais como os pedagogos e educadores em geral. Além disso, o autor lança outras prerrogativas para esta compreensão como:

Quando tratamos de Trabalho Educativo, colocamos em pauta a atividade de profissionais (que podem atuar na parte administrativa ou diretamente ligados à docência) que apoiados por teorias pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas e filosóficas cuidam da educação em seus vários níveis. Estes suportes teóricos são à base de todo o trabalho desenvolvido, ou seja, fundam toda a prática educacional e por isso são chamados de fundamentos. Podemos então afirmar que devido à complexidade da natureza humana faz-se necessária à educação uma fundamentação teórica vinda de diversas áreas científicas (AMORIM, 2013, p. 6).

Compreendemos que o trabalho educativo, desta forma, não está atrelado somente a sala de aula, ao processo de ensino e aprendizagem, na relação professor aluno. Contudo, implica em dizer que corresponde em um engajamento, afinidade, de todos os envolvidos seja na gestão, coordenação, corpo docente, secretaria, merendeiras, porteiro/vigia, etc. Também, deve-se ter concepções teóricas e metodológicas como base para desenvolver tal trabalho, visto que Amorim (2013, p. 6) usou o “termo Trabalho Educativo para indicar a atividade educacional sistemática e intencional”.

“Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (LIBÂNEO, 2001b, p. 30). Para tanto, frente a necessidade de efetivação do processo educativo, este carece estar calcado em uma teoria e um conjunto de objetivos e meios formativos, na qual a tarefa crucial da Pedagogia volta-se a orientar a prática educativa.

Orientar de modo, conforme Libâneo (2001b, 2011), consciente, intencional, sistemático, dentro de um determinado contexto histórico-social que prevê finalidades sociais e políticas, também destaca a tarefa de formulação e desenvolvimento de condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa, sem deixar de ratificar que há a necessidade deste percurso ser orientado na perspectiva para a formação humana do sujeito.

Seguindo o ponto de vista apresentado por Libâneo, o contexto histórico-social consiste em compreender que o fazer educativo não está isolado do que ocorre fora do ambiente que o pratica, pois trata-se de condições determinadas a este fazer e também estabelecem limites as possibilidades objetivas de humanização. Isto é, as finalidades e meios do processo educativo dos sujeitos de uma determinada sociedade encaminham-se a objetivos distintos, devido as preferências adotadas pelas instituições formadoras, sejam de cunho político, institucional e histórico, quer dizer, isto de acordo com os interesses concretos explicitados pelos seus agentes sociais (FRANCO, 2017; LIBÂNEO, 2001b).

Dito isso, como mencionamos há várias modalidades do educativo, de igual modo o pedagógico se expressa em múltiplas manifestações, poderíamos falar em pedagogia familiar, a pedagogia escolar, a pedagogia sindical, a pedagogia da fábrica, entre outras. Em síntese, segundo Libâneo cada manifestação pedagógica (ação, fazer, atividade de caráter pedagógico) é definida assim pela direção de sentido e/ou orientação de sentido, “por isso que se diz que a toda educação a uma pedagogia” (2001b, p. 135). Sendo que, poderíamos falar em uma diferenciação entre uma pedagogia geral e uma diferencial:

**[...] uma pedagogia geral que investiga condições e modos efetivos – leis, princípios, normas, finalidades, conteúdos e métodos, formas organizativas etc. – de viabilização da educação e de uma pedagogia diferencial abrangendo as modalidades de educação e de prática pedagógica peculiares a essas modalidades (LIBÂNEO, 2001b, p. 135-136, grifo nosso)**

Partindo dessas premissas, o que nos resta esclarecer é a caracterização do pedagogo *lato sensu* e o *stricto sensu*. Como discutido anteriormente, o processo pedagógico abrange um amplo leque de práticas educativas e as atividades de cunho docentes são formas peculiares deste processo, nas palavras de Libâneo (2001b, p. 27), “[...] o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando em uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)”.

Segundo o autor citado, pedagogo *lato sensu* refere-se ao entendimento de que todos os docentes do ensino fundamental e médio da educação básica são pedagogos em sentido amplo, porque entende-se que o fazer docente é uma especificidade que o pedagógico envolve. Outros exemplos, os sujeitos que lidam com domínios e problemas da prática educativa, que exercem alguma atividade de cunho pedagógico, e assim entram nessa perspectiva, são: pais, supervisores de trabalho, agentes dos meios de comunicação, autores de livros, orientadores e guias de turismo, agentes de educação em movimentos sociais, etc.

Cabe compreender, por sua vez, o pedagogo *stricto sensu* como o profissional qualificado, não diretamente docente, para atender demandas socioeducativas que podem ser caracterizadas como fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa, isto é, atua em vários campos educativos e em suas várias modalidades e manifestações – tipo formal, não-formal e informal (LIBÂNEO, 2001b).

Nesta classificação, igualmente, entram os profissionais que “dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições”, aliás são especialistas que lidam com o pedagógico para além do exercício da atividade de ensino (LIBÂNEO, 2001b, p. 29).

Diante de tais ideias, caracterizar um pedagogo como *lato sensu* ou *stricto sensu*, decorre da compreensão que sua identidade profissional se reconhece no campo de investigação, ou seja, constitui-se no ambiente que está inserido e a partir dele, e na sua atuação profissional nas mais variadas atividades de caráter pedagógico para o educacional e para o educativo.

Além deste caminho de ideias com base em teóricos e documentos, nos propomos apresentar outras de maneira isoladas. Isto com o intuito de sustentar o fato de que a formação

inicial de estudantes de pedagogia é ampla, e com isso, encontramos falhas neste processo formativo, devido sua multiplicidade de aspectos a serem tratados durante o período ofertado da graduação. Apresentamos, nas palavras que se seguem, sínteses de alguns estudos, isto é, para além dos pressupostos apontados anteriormente, destacamos resumos de duas pesquisas que abordam a formação do pedagogo e suas nuances: Pimenta *et al.* (2017) e Severo (2017).

Em primeiro lugar, no estudo de Pimenta *et al.* (2017), em que foram analisadas 144 matrizes curriculares de Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo<sup>8</sup>, encontramos alguns apontamentos que consideramos relevantes destacar. Sendo que, a discussão proposta gira em torno da formação de professores polivalentes no Brasil, para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecida nos Cursos de Pedagogia.

Os profissionais que lecionavam nos anos iniciais do ensino do fundamental eram formados pela Escola Normal, modalidade do ensino médio, nos finais do século XIX, estes eram denominados professores polivalentes. A formação desses professores era voltada para o ensino das disciplinas ofertadas aos anos iniciais, ou melhor, os conhecimentos básicos da língua portuguesa para a alfabetização, da história, da geografia, das ciências e da matemática (PIMENTA *et al.*, 2017).

Em concordância com os autores, quando a exigência de formação profissional para atuar nesse nível passou para o ensino superior, o pedagogo assumiu mais esta responsabilidade, na qual não encontramos mais essa denominação, professor polivalente, na legislação brasileira e nas DCNCP de 2006. O que queremos dizer com isso, o nível de formação exigida para atuar nos anos iniciais mudou, no entanto, traços da formação profissional anterior permaneceram.

Como por exemplo, “a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais”, logo o pedagogo deve ter domínio de conhecimentos e habilidades referentes a estas áreas de conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 35-36).

Vemos que, de acordo com os autores citados, com a promulgação das DCNCP de 2006, houve a ampliação da formação do professor para a educação básica, além da atuação do pedagogo na educação infantil e nos anos iniciais como docente, este profissional também passou a ter a responsabilidade de lecionar nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

---

<sup>8</sup> Instituições públicas e privadas.

Pimenta *et al.* (2017) destacam que, o campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia é amplo, na qual este campo extrapola o trabalho docente. Ou melhor, como afirmam, em especial a preparação do professor para atuar também na área da gestão educacional, assim como em outros espaços não escolares.

A finalidade do curso, nessa perspectiva, é formar o pedagogo (profissional da educação capacitado para atuar nos diferentes espaços de cunho formativo) e o docente (professor nas escolas de ensino formal). No entanto, o estudo demonstra que essa formação, calcadas nesses aspectos, é generalizante e superficial devido à complexidade e amplitude nessas profissões, ou melhor o Curso de Pedagogia não cumpre (bem) seu papel em formar o pedagogo nem o docente.

A exemplo, a ênfase dos cursos analisados recai para a formação do professor dos anos iniciais, visto que o índice das disciplinas ofertadas para tal dimensão formativa demonstrou-se maiores que os demais. Contudo, não sendo suficiente para o tratamento direto ou indireto dos conhecimentos escolares, já mencionados anteriormente, para a formação que estudantes dos anos iniciais tem direito a ter, além disso, também pela complexidade de que se reveste o ensinar crianças (PIMENTA *et al.*, 2017).

Compreende-se que o conjunto de aspectos da formação em pedagogia ilustra difusão e dispersão, aliás, isto corrobora por inviabilizar uma sólida formação para os saberes referentes aos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Portanto, cabe a sugestão de reformulação das DCNCP, como expresso:

Essas evidências apontam para uma urgente transformação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia. Se não por outros, pelos aspectos que os dados da pesquisa evidenciam: a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos, que de um modo ou de outro se inserem nas escolas como docentes polivalentes. E, sobretudo, porque formados com essas fragilidades dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender, que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 35-36).

Mediante o que foi exposto, sobre o estudo realizado por Pimenta *et al.* (2017), entendemos que a tentativa de preparar os estudantes de pedagogia para atuar os diversos aspectos formativos que compete a esta profissão não encontrou um rumo coerente e coeso. As configurações curriculares analisadas, com enfoque disciplinar, contribuem para uma formação generalista, difusa e superficial, isto é, leva a fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo. Pois, como afirmam os autores, somente a oferta de uma ou duas disciplinas para aspectos tão complexos não é o suficiente para aprofundamento teórico-metodológico.

Subsequente ao que foi relatado, outros dados de pesquisa em que tivemos contato foram expressos no trabalho de Severo (2017). Para o suporte do referido trabalho foram analisados 20 Projetos Pedagógicos de Cursos /PPCs de pedagogia no Brasil<sup>9</sup>, “sob o propósito de traçar um mapeamento crítico de como a [Educação Não Escolar] tem se convertido em objeto de processos formativos no âmbito do Curso de Pedagogia no [país] após a promulgação das atuais [diretrizes curriculares]” (SEVERO, 2017, p. 137).

O primeiro aspecto que destacamos deste estudo está no fato de que o autor aponta que há relação entre conceitos correntes no campo da Pedagogia e a Educação Não escolar (ENE), como Educação Permanente, Educação ao longo da Vida, Educação Integral, Educação Social etc., isto do ponto de vista teórico, pois os mesmos partem do princípio de um significado ampliado para a formação humana, onde nos espaços escolares e não escolares baseiam-se em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos.

O elemento principal da fundamentação conceitual, dos projetos curriculares analisados, todavia, consiste na discussão sobre docência, sendo este conceito considerado a base de formação dos profissionais da educação e de identificação do Curso de Pedagogia. Contudo, trata-se de uma concepção ampliada de docência, porque inclui atividades de ensino, gestão e pesquisa em ambientes escolares e não-escolares – o trabalho docente associado a atividades pedagógicas em cenários educativos diversos. Logo, compreende-se que o conceito tratado se associa diretamente ao trabalho do professor em sala de aula (SEVERO, 2017).

O autor citado afirma que esta opção basilar consiste nas preferências adotadas pelas instituições formadoras, sejam de cunho político, institucional e histórico, bem como, em conformidade com as atuais diretrizes curriculares que normatizam o Curso de Pedagogia. Neste sentido, foram encontrados elementos acerca do significado epistemológicos atribuído a própria Pedagogia que demonstram uma clara tendência deste curso em centralizar o fazer docente.

Entende-se que esta perspectiva foi adotada, portanto, com o intuito de tratar dos embates acerca das críticas feitas sobre a formação do pedagogo com base na docência, porém não esconde o caráter contraditório ou de confusão conceitual adotados nos projetos pedagógicos. Haja vista que a própria tentativa de sanar tal inconformidade entra em contradição, porque os próprios termos, empregados como eixos formativos expressam as diferenças quanto a natureza de suas respectivas atividades, isto é, Severo toma como exemplo

---

<sup>9</sup> “[...] Optou-se em eleger o curso de pedagogia do campus central das maiores universidades públicas dos estados e do Distrito Federal” (SEVERO, 2017, p. 137).

“docência”, distinto de “gestão”, e “pesquisa”, já que implicam em manifestações diferentes do trabalho pedagógico.

Sob outra perspectiva, dentre o total de projetos analisados somente quatro abordavam de maneira explícita “sobre o debate epistemológico envolvendo a Pedagogia ou sobre sua identidade como Ciência da Educação” (SEVERO, 2017, p.143). Diante disso, a partir dos pressupostos adotados para o curso que se pode ter uma compreensão de como será abordada a Educação Não Escolar no processo formativo dos graduandos de pedagogia. O que se espera é uma compreensão sobre ENE:

[...] como objeto legítimo da Pedagogia que requer, todavia ser sistematizado conceitualmente em um nível mais consistente no interior da relação entre educação, sociedade e ação pedagógica. Tal relação pressupõe o estudo do caráter teórico da educação não escolar em face as categorias de descrição do fenômeno educacional e dos aspectos que constituem as práticas inscritas nesse campo, justificando-as como objeto de trabalho do pedagogo (SEVERO, 2017, p. 133).

Um único momento de forma pontual, todavia, não contempla os saberes complexos e inerentes de tal natureza, a Educação Não Escolar. Sendo que, o estudo de Severo (2017) encontrou nas matrizes curriculares disciplinas de cunho geral, outras que tematizam os campos específicos e modelos de intervenção, assim como as de caráter prático como os estágios.

Outro aspecto do referido estudo, trata-se que o ponto positivo ao ter disciplinas que abordem no geral sobre a ENE nos currículos dos Cursos de Pedagogia consiste no fato de estarem sendo introduzidas as questões referentes aos ambientes não escolares como espaços de atuação e desenvolvimento de práticas educativas. Com isso, no momento de formação inicial, os graduandos ao terem ao menos o contato e ciência destas possibilidades já se torna um dos passos a serem dados para outra perspectiva formativa do pedagogo.

Ainda sobre essas disciplinas, as de caráter geral tem um conteúdo bastante variável, um campo extremamente plural de cenários e ações, para tratar sobre as perspectivas conceituais e os fundamentos das práticas pedagógicas não escolares, desta forma demonstram certa imprecisão já que para dar conta do diverso arcabouço teórico devem sintetizá-lo, assim como os históricos e modelos de ação.

E, quanto as disciplinas que tematizam os campos específicos e modelos de intervenção, estas giram em torno de tendências no contexto nacional, na qual Severo cita dentre os campos de atuação do pedagogo em ENE, “a Pedagogia Social, Educação em Movimentos Sociais, Pedagogia Hospitalar e Pedagogia Organizacional/Empresarial [e, os] modelos de intervenção,

a exemplo da Educação em Saúde, Educação Popular e Educação Especial (SEVERO, 2017, p. 153-154).

Os estágios em ambientes não escolares, também, revelaram-se uma incógnita, pois tratam-se de um objeto formativo mal explicitado, sem referências sobre ENE e seus campos e metodologias de ação, logo sem identidade bem definida de atuação do estudante de pedagogia em processos variados. Desse modo, resumindo as disciplinas em seu caráter prático, e com isso, torna-se um momento de somente aproximação para conhecer a dinâmica educativa que se encontra fora do espaço escolar.

Severo (2017) defende, entretanto, que a formação do pedagogo para a educação não escolar necessita ser pensada para além do esquema fundamentação-aplicação, que haja articulação entre os períodos e abordagens, no intuito de integração de saberes, além disso a dimensão técnico-operativa do trabalho pedagógico necessita ser melhor compreendida tanto para a esfera da educação escolar quanto a não escolar, ou melhor as finalidades, objetivos e saberes-fazer.

Em conformidade com estas ideias, distintas são as possibilidades para o profissional pedagogo atuar, contudo tais possibilidades demonstram fragilidades no percurso formativo, já que os interesses para tal formação profissional incham os currículos, sendo que tal formação poderá encontrar outro percurso se forem feitas reorientações nas matrizes curriculares. Aliás, isso não implica em abrir mão da formação de professores no curso de pedagogia, porém a exigência volta-se para incluir um eixo ou dimensão mais substancial, articular de modo horizontal e vertical os aspectos formativos, relacionar os conjuntos de saberes com intuito no trabalho pedagógico.

Entendemos que múltiplas são as posições para os caminhos formativos que precisam ser recorridos. No entanto, a formação calcadas nesses aspectos, é generalizante e superficial devido à complexidade e amplitude nessas profissões, ou melhor o Curso de Pedagogia não cumpre (bem) seu papel em formar o pedagogo nem o docente, pois compreende-se que o conjunto de aspectos da formação em pedagogia ilustra difusão e dispersão, aliás, isto corrobora por inviabilizar uma sólida formação para os saberes referentes a cada campo de atuação do pedagogo.

Para Leite e Lima (2010) a dificuldade persiste em definir a identidade do curso, já Pimenta *et al.* (2017) aponta como alternativa reformular as diretrizes curriculares para que então a formação do pedagogo encontre outro percurso dos que estão sendo traçados. De outro modo, Franco (2017, p. 124) sugere que o total de horas previstas pelas DCNCP sejam destinadas no ambiente acadêmico para as dimensões formativas e sejam incorporadas “para

além dessas as demais horas de estágio e prática profissional, atividades complementares e enriquecimento curricular”. Sendo que não esgotaremos tais discussões neste trabalho pois reconhecemos nossas limitações diante da gama de estudos realizados.

Na próxima seção, tentaremos traçar ou seguir um destes caminhos, ou seja, traremos discussões acerca da prática da pesquisa na formação da identidade do profissional pedagogo. A medida que compreendemos que ensinar está muito além de transferir conhecimento, de repassar informações historicamente acumuladas pela humanidade, contudo ensinar consiste em criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento (FREIRE, 2014). “[...] Foi assim socialmente aprendendo, que ao longo do tempo mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 2014, p. 26).

E, é nesse sentido que a pesquisa se revela no processo formativo dos estudantes de pedagogia, visto que o ensino carece ser conduzido pela mediação do pesquisar, para que, assim, haja uma aprendizagem significativa. Diante disso, cabe na graduação levar os universitários a entrarem em contato com práticas de pesquisa através da apropriação de seus processos específicos, com procedimentos sistemáticos, além disso conhecer práticas teóricas e empíricas e trabalhar a partir de fontes, entre outros aspectos (SEVERINO, 2007).

### 2.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontramos expresso a finalidade da educação superior, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 43, incisos I e II, na qual destacamos que, os graduandos devem desenvolver o espírito científico em prol do desenvolvimento da sociedade brasileira, etc. Bem como, em seu inciso III, “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” (BRASIL, 1996).

O processo formativo no ensino superior, então, precisa estar atenta em articular “o ensino, a pesquisa e a extensão para garantir a efetivo padrão de qualidade acadêmica” conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (DCN de 2015), em seu Cap. I, art. 4º (BRASIL, 2015, p. 5). Para tal feito, no documento das DCN, entende-se a pesquisa como princípio pedagógico, em que faz necessário serem previstos a organização de programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica. Tal princípio constitui-se como característica essencial ao exercício e aprimoramento

do educador, também para aperfeiçoamento da prática educativa, conforme o Art. 5º, incisos II e III.

Os universitários dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, devem ter suas formações voltadas para a compreensão e apresentação de propostas e dinâmicas didáticos-pedagógicas por meio de leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais – em conformidade com Art. 7º, inciso VI das DCN.

Ao mesmo tempo, destacamos o Art. 8º, inciso XII do documento das diretrizes, que no processo formativo os estudantes precisam “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 8).

Ainda nessa perspectiva, no Art. 12, os cursos devem contemplar núcleos, na qual assinalamos o primeiro núcleo apontado no documento que visa “estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, 2015, p. 9), entre outros aspectos, carece articular:

- g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; [...]
- i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; [...]
- l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional (BRASIL, 2015, p. 10).

Seguindo essas ideias, também, incluem para a formação do pedagogo o desenvolvimento de um espírito científico, na qual seu envolvimento com a prática da pesquisa contribua para sua atuação, aprimoramento profissional, e aperfeiçoamento da prática educativa. Dentre vários aspectos, há necessidade do curso de pedagogia proporcionar a formação voltada para a compreensão e apresentação de propostas e dinâmicas didáticos-pedagógicas por meio de leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais, sem deixar de mencionar que para tal feito necessita de instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Sob está mesma ótica, no PPC de Pedagogia encontramos que além da formação para o campo educacional, o compromisso está também na constituição de um profissional capaz

articular o saber acadêmico, a pesquisa e o domínio da prática docente, sendo que esta visão caracteriza a Pedagogia como ciência.

Compreende-se que o Curso de graduação em Pedagogia [...], pauta-se na **indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão**, visando à formação para o **exercício integrado da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e da produção e difusão do conhecimento** humanizador, científico e tecnológico do campo educacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS CASTANHAL, 2010, p. 8, grifo nosso).

Assim como expresso nas DCNCP em seu Art. 3º, inciso II “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”, sendo estas considerações um dos eixos centrais para a formação do licenciado. De outra forma, compete ao egresso do Curso de Pedagogia realizar pesquisas para conhecer, planejar e então atuar nas áreas afins, isto é, envolver-se em um processo de conhecimento dos sujeitos e a realidade na qual estão inseridos. Além disso, pesquisar “sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas”, conforme o Art. 5º, inciso XIV (BRASIL, 2006).

Educação, ensino, trabalho pedagógico e atividade e/ou prática da pesquisa, processo de investigação, nessa perspectiva, imbricam-se em uma relação indissociável para criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento. Retornando ao conceito de educação, percebemos que a mesma constitui e é constituída pelo homem, isto é, caracteriza-se pela relação entre sujeito, objeto e conhecimento, como expresso:

[...] A educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento); e é um objeto que se modifica parcialmente quando se tenta conhecer (Gomez, 1978), do mesmo modo que, à medida que é conhecida, induz alterações naquele que conhece (Coelho e Silva, 1991). Pela investigação o homem transforma a educação, que por sua vez, transforma o homem (e o processo de investigação). A educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação (PIMENTA, 2006, p. 43).

Sujeito e objeto, dessa maneira, imbricam-se e constituem-se mutuamente, o homem constitui-se como ser humano a partir das experiências vividas nos mais variados contextos. Ou seja, compreendemos que ao adentrarmos em um dos ambientes que exprimem conhecimentos de caráter pedagógico no intuito de investigá-los poderemos nos transformar, ir além do que já conhecemos, nos reinventar.

É neste sentido que a educação necessita estar voltada, para a formação humana e a intervenção na realidade que os educandos estão inseridos, para tal perspectiva a pesquisa

atrelada ao ensino abre o viés desta possibilidade. Como afirma Freire (2014) que o processo de investigação da prática educativa é para constatar, e ao constatar possa intervir, com isso educar e ser educado neste processo dialógico. Este processo também se reflete em avaliar a prática docente e pedagógica, ou nas palavras do autor, esta prática deve ser crítica e envolver um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pensar sobre as ações pedagógicas que se deseja trabalhar.

Para Oliveira (2015) estamos sempre buscando conhecimentos em nossa vida cotidiana, assim exercendo práticas de pesquisa em seu sentido amplo, a fim de obter informações e/ou esclarecimento de dúvidas sobre alguma coisa que se apresenta como problema em determinada situação. Contudo, a autora afirma que os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana são obtidos de forma ocasional – o que difere do processo da investigação científica –, também ocorre de maneira não sistemática e sem uma metodologia.

Demo (2011), em contrapartida, compreende a pesquisa não só como busca de conhecimento, porém como atitude política, em que lhe cabe a sofisticação técnica, seu cultivo especificamente acadêmico e sua cotidianização. Em outras palavras, faz-se necessário a pesquisa ser exercida em um todo dialético, ser vinculada ao ensino e a prática, assim como, no espaço, níveis e domínio: de instrumento de acesso ao poder, críticos da consciência social, tecnológico da cultura própria, respectivamente. Para o autor citado “em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude processual* de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade impõem” (DEMO, 2011, p, 16, grifo do autor).

Severino (2007) destaca as modalidades e metodologias da pesquisa científica: pesquisa (abordagem) quantitativa; pesquisa (abordagem) qualitativa; pesquisa etnográfica; pesquisa participante; pesquisa-ação; estudo de caso; análise de conteúdo; pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa experimental; pesquisa de campo; pesquisa exploratória; pesquisa explicativa. Bem como, as técnicas de pesquisa (procedimentos operacionais): documentação, entrevistas (não-diretivas, estruturadas), história de vida, observação, questionário etc.

O autor citado lança, igualmente, etapas<sup>10</sup> da pesquisa: Elaboração do projeto de pesquisa; levantamento das fontes referentes ao objeto; a atividade de pesquisa e a documentação; a análise dos dados e a construção do raciocínio demonstrativo; a redação do relatório com os resultados da investigação.

---

<sup>10</sup> Também encontramos estas fases da pesquisa, de maneira mais detalhada, com Freitas e Prodanov (2013).

Fazer investigação científica, diante disso, não trata-se de cópias de texto da internet, segundo Oliveira (2015), ou de citações de livros – recortes de ideias – para tratar de determinado assunto, tema, problemática, objeto de investigação, etc., igualmente não se reduz a seguir apenas um manual de metodologia de pesquisa, portanto, a pesquisa científica equivale a um processo de pensar reflexivo, na qual, consiste em escolhas metodológicas adequadas aos fins almejados e, também, de interação entre teoria e prática.

Para começar, todo dado empírico não fala por si, mas pela “boca” de uma teoria. Se fosse evidente em si, produziria a mesma análise sempre. Na prática, sucede exatamente o oposto: dependendo do quadro teórico de referência, o mesmo dado passa a evidenciar conclusões muito diversas (DEMO, 2011, p. 21).

Quanto a isso, interação teoria e prática na pesquisa, ao lado da preocupação empírica deve haver preocupação teórica, ou seja, a pesquisa tem por base um problema de caráter prático (vivenciado, experienciado no cotidiano social e educacional). Deste modo, em uma relação de reciprocidade a teoria serve para formulação de quadros explicativos de referência, para compreender a prática investigada, para criar no sujeito pesquisador capacidade de criação discursiva e analítica, etc., segundo Demo (2011) e Oliveira (2015).

Demo afirma que “à diferença do “teoricismo”, que faz teoria pela teoria e vive de mera especulação, teoria faz parte inevitável de qualquer projeto de captação da realidade, a começar pelo desafio de definir o que seja “real”” (DEMO, 2011, p. 21, grifo do autor). Então, dependendo dos quadros teóricos de referência, o real pode variar, nas palavras do autor citado, inclusive apresentar-se contraditório, e a teoria elaborada pode ser corroborada ou modificada de acordo com os elementos da prática analisada, afirma Oliveira (2015).

Diante dessa visão, cabe envolver os estudantes enquanto estão na graduação com a pesquisa ou iniciação científica, já que o fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, entretanto, o seu processo. Como mencionado, a pesquisa entendida como processo de construção do conhecimento para levá-los a praticar o conhecimento, visto que, aprender consiste nessa prática, e além disso, é apropriar-se de seus processos específicos. Por isso, a formação ofertada necessita voltar-se no intuito que os graduandos se familiarizem com procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, em que, implica também em conhecer as práticas teóricas e empíricas da pesquisa (SEVERINO, 2007).

“Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*” (DEMO, 2005, p. 2, grifo do autor). Corroborando com esta

ideia, outra contribuição a ser ressaltada, por Severino (2007), consiste na tomada de consciência da importância de o ensino ser realizado mediante a práticas de efetiva construção do conhecimento, pois, o ensino carece ser transmitido pela mediação do pesquisador, para que haja uma aprendizagem significativa.

Através de procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes, no preparo dos estudantes para a continuação de sua vida científica, cultural e acadêmica por meio dessa experiência como base de edificação do processo formativo. Quanto a isso, Demo (2005) afirma, não serão todos os profissionais formados pesquisadores profissionais, principalmente os que irão atuar ou atuam na educação básica, pois, precisam cultivar em si tal atitude, entretanto, concordamos com a proposta de assumirem o papel como instrumento principal do processo educativo.

O processo formativo engajado na pesquisa, para tanto, deve partir dos docentes universitários, dos estudantes de graduação, das matrizes curriculares com esse enfoque etc., isto é, não se trata de atitude solitária de um sujeito ou outro. Levando em consideração estes pressupostos vale destacar os momentos em que estudantes de graduação se envolvem com efetivas atividades de pesquisa.

Várias são as experiências em um curso de graduação, dentre estas experiências destacamos dois momentos do curso de Pedagogia que compreendemos serem propícios para a prática da pesquisa, como: o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Para tanto, recorremos as premissas de Albuquerque, Machado e Santos (2015) e Lima e Nascimento (2015) para procurar entender este momento, o Estágio Supervisionado, na qual, graduandos de Pedagogia e tantos outros que cursam licenciaturas e outros devem vivenciar.

Compreendemos que a aproximação da realidade, contudo, não se trata das mesmas condições de vivê-la. Por isso, o campo de estágio precisa ser de boa disposição para as trocas de experiências, quer dizer, também é o espaço de lutas e dos conflitos, em que, acontecem o encontro de saberes e de diferentes concepções. Portanto, “é o momento apropriado para perceber se temos ou não identificação com as responsabilidades, habilidades, competências e atribuições inerentes a profissão escolhida” (ALBUQUERQUE; MACHADO; SANTOS, 2015, p. 61).

Compreendemos que este é um momento vivenciado na graduação que abre possibilidades de produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica está no estágio supervisionado, já que desencadeiam experiências significativas com os diferentes sujeitos em seus contextos de atuação profissional. Seguindo esta linha de pensamento, a vivência de estágio ainda possibilita estabelecer relações entre conteúdos conceituais e/ou

teóricos, de procedimentos metodológicos variados, e os atitudinais, que se manifestam no dia a dia do processo educativo (ALBUQUERQUE; MACHADO; SANTOS, 2015).

Lima e Nascimento (2015) entendem, assim, que o estágio necessita partir de uma perspectiva teórica e prática, no intuito de reconhecê-lo como um momento reflexivo onde a teoria e a prática são indissociáveis. Acrescentam, ainda, que este momento não deve ser reduzido a hora da prática, porém, faz-se necessário ser entendido como hora da teoria contextualizada em uma atividade intencional e reflexiva.

O estudante de graduação em pedagogia não precisa encarar o estágio apenas como uma obrigação que a legislação educacional determina, mas que este movimento de sair da academia e se aproximar de um dos possíveis campos de atuação seja de articulação entre a teoria e a prática de maneira significativa, intencional e sistematizado, na qual, articulam as trocas de experiências entre sujeitos de visões e atitudes diferentes: “os alunos estagiários, a comunidade escolar do local de estágio, os professores formadores, e os educadores das instituições e entidades concedentes do Estágio” (ALBUQUERQUE; MACHADO; SANTOS, 2015, p. 56).

Neste momento é hora de refutar ou ratificar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de licenciatura, desenvolver com sujeitos reais as atividades pensadas e planejadas conforme as propostas teóricas apresentadas, daí compreende-se que se inicia a intencionalidade da ação e dirige-se a um objeto, na qual Lima e Nascimento compreendem que este objeto trata-se dos “conhecimentos que serão trabalhados no interior da Escola, por tal razão é uma atividade humana” (LIMA; NASCIMENTO, 2015, p. 24).

Na perspectiva de Albuquerque, Machado e Santos (2015), há a necessidade do caminho a ser seguido seja de reflexão e investigação da realidade, visto que o estágio tem por objetivo desenvolver conhecimentos teóricos e práticos, sobre a atuação do pedagogo por meio de atividades orientadas e supervisionadas, através da integração das teorias estudadas no ambiente universitário com as práticas educativas vivenciadas no interior dos ambientes educativos pelos sujeitos sociais dispostos a contribuir com a formação do estagiário.

Faz-se necessário estar em um lugar que os profissionais da educação se sintam à vontade para contribuir de maneira positiva no processo formativo dos estudantes de graduação, então:

Esta concepção de Estágio como elemento formador reafirma minha convicção de que o Estágio é o momento apropriado para que o futuro professor, ou gestor, reflita sobre as possibilidades e dificuldades da profissão, bem como sobre as competências e habilidades que ele precisará desenvolver no exercício da profissão, e das atribuições inerentes à docência, e ou a gestão escolar e educacional em outros ambientes educativos; além de propiciar-lhe

condições de descobrir se tem identidade com a profissão (ALBUQUERQUE; MACHADO; SANTOS, 2015, p. 61).

Conhecer a profissão, dessa forma, cria possibilidades para a construção da identidade profissional ou a repulsa por dificuldades inerentes a esta. Conforme Lima e Nascimento (2015), esta atividade curricular serve para formar a identidade profissional docente, ou em outros casos para reconhecer que a docência não é o seu lugar. Além disso, por estar atrelado a pesquisa contribui para que os discentes tenham bases para que atue como professor pesquisador, em uma tentativa de reinventar-se, de uma busca incessante por novas estratégias de ensino.

Sob outro ponto de vista, trata-se de uma atividade da práxis humana, “de acordo com Vásquez (2007), a forma específica de práxis é a forma concreta, particular de uma práxis total humana. O homem enquanto ser social age conscientemente para transformar o objeto e a si mesmo” (LIMA; NASCIMENTO, 2015, p. 24). Com isso, compreendemos que as ações do homem são carregadas de intenções, então no estágio não se deve assumir uma postura passiva e nem deixar que o campo de ação seja somente na escola.

Podemos entender, diante disso, o estágio curricular supervisionado como práxis humana, isto é, por ser uma “atividade docente consciente, científica, intencional”, em que discentes tem a oportunidade de se aproximar da realidade educacional. E, assim, conhecer fragilidades desta para que possa intervir de acordo com os fundamentos e suportes teóricos que adquiriu no curso de formação, isto é o estágio supervisionado é o momento em que se tem a possibilidade de ir além das especulações, nesta perspectiva toma-se consciência da situação para então agir sobre ela (LIMA; NASCIMENTO, 2015).

O segundo momento propício para a prática da pesquisa no curso de Pedagogia, de outro modo, refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –, na qual, carece ser entendido e praticado como um trabalho científico e, então, seguir diretrizes para a sua realização, isto é, o estudante precisa saber, compreender e escolher as modalidades, metodologias, técnicas e etapas da pesquisa científica para adotar (SEVERINO, 2007).

Para a grande maioria, de acordo com Severino, o TTC representa a primeira experiência pela qual graduandos realizam uma pesquisa de cunho científico, visto que este trabalho é parte integrante da atividade curricular de muitos cursos de graduação. O estudo realizado pelos universitários pode ser, por exemplo, teórico, documental ou de campo, ou seja, de acordo com “as perspectivas de abordagem, a atividade visa articular e consolidar o processo formativo do aluno pela construção do conhecimento científico em sua área” (SEVERINO, 2007, p. 202-203).

O Trabalho de Conclusão de Curso, dessa maneira, na perspectiva do autor citado, constitui-se como uma iniciativa acertada e de extrema relevância para o processo de aprendizagem dos estudantes, ou melhor, a compreensão do referido trabalho como vivência de produção de conhecimento, e assim pode contribuir significativamente para uma boa aprendizagem no processo de formação em nível superior.

O TCC parte do próprio conteúdo do curso, isto é, há a necessidade ser articulado com o mesmo e a partir disso os universitários, juntamente, com as disciplinas ofertadas no curso de graduação, no convívio com os professores no ambiente acadêmico, terão a oportunidade de formular seus projetos de pesquisa e desenvolvê-los durante um período pré-determinado pela instituição de ensino (SEVERINO, 2007).

Este momento não é individualizado, já que os graduandos contam com um orientador, na qual sua função será tanto de acompanhar de maneira especializada o desenvolvimento do projeto, quanto acompanhamento direto na condução das atividades de pesquisa realizadas pelos estudantes. À vista disso, os discentes em formação devem estar atentos para o cumprimento do cronograma da pesquisa, e este esteja articulado com o planejamento do próprio curso, concomitante com o orientador.

Vale ressaltar que, a produção escrita desse trabalho tem estrutura e apresentação de acordo com os padrões gerais de todo trabalho científico, contudo as instituições podem adotar diretrizes específicas como complementação dos padrões citados. Então, em alguns casos são previstas apresentações e defesas públicas, isto conforme as regulamentações específicas das instituições de ensino superior, em que o trabalho passa por avaliação final por uma banca examinadora própria (SEVERINO, 2007).

Por exemplo, compreendemos que no caso dos pedagogos em formação, ao elaborarem seus trabalhos de conclusão de curso, e com isso, discutirem assuntos referentes ao seu campo de estudo, obterem informações, analisá-las, além de vivenciarem o processo de produção do conhecimento – a prática da pesquisa – contribuem com a difusão do mesmo para o campo científico educacional.

A pesquisa na formação inicial do pedagogo, desse modo, o prepara para atuar em diversos campos frente as novas realidades pedagógicas que a sociedade imprime. Pois, o Curso de Pedagogia ao trabalhar sobre o viés da formação profissional atrelada ao de iniciação científica cumpriria seu papel. Ressaltando, este papel, a formação de profissionais que tenham interesse – daí decorre também o compromisso docente universitário como mediador para aguçar tal interesse – em estudos do campo teórico investigativo da educação e no exercício

técnico profissional, como já mencionamos, em sistemas de ensino, escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Como já falamos o processo formativo engajado na pesquisa não se trata de atitude solitária. Cabe ainda mencionar o papel das instituições de ensino tanto pela luta por maior número de bolsas de Iniciação científica – financiamento de projetos de pesquisa – quanto a criação de um sistema próprio de concessão dessas bolsas. “Na verdade, impõem-se toda uma reformulação da mentalidade e da prática de se conceber e ministrar o ensino nas instituições universitárias” (SEVERINO, 2007, p. 267).

Concordamos com as ideias que concebem a iniciação científica e/ou prática da pesquisa como iniciativa acertada, de extrema relevância, como princípio pedagógico, um processo essencial e enriquecedor da formação inicial dos estudantes de graduação e da atuação profissional docente em Pedagogia (DEMO, 2005, 2011; SEVERINO, 2007; BRASIL, 2015).

Ratificamos, dessa maneira, que a iniciação à prática científica na universidade exige mediações curriculares que articulem, simultânea e equilibradamente, apoiados nas ideias de Severino, “uma legitimação político-educacional do conhecimento, sua fundamentação epistemológica, uma estratégia didático-metodológica e uma metodologia técnica aplicada” (SEVERINO, 2007, p. 269).

### 3 IMPLICAÇÕES DE PROJETOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

#### 3.1 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E AS ATIVIDADES REFERENTES À PRÁTICA DE PESQUISA NO CURSO

Dentre os relatos escritos, sobre a formação em Pedagogia, encontramos visões diversificadas a respeito do mesmo, isto pode ser justificado pelo fato dos informantes serem de momentos distintos do curso e o vivenciarem de maneira distinta, haja vista que esta compreensão se firma no reconhecimento da importância da experiência de cada um nos processos de formação, na qual corresponde ao processo de autoconstrução pessoal permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano (CUNHA, 2010). Em sentido amplo, encontramos que a formação está voltada para o campo educacional, como expresso:

Tal formação é para nos preparar para sermos **bons profissionais da área da educação** (Participante 6, grifo nosso).

**Para formar outras pessoas**, contribuindo para formar a visão de mundo do outro; por meio dos assuntos aprendidos **propagar a educação** (Participante 7, grifo nosso).

Para atuar no **ensino e aprendizagem**, para que a **educação** seja **mais inclusiva** (Participante 3, grifo nosso).

A formação ofertada, em conformidade com essas visões, é voltada para o outro, em uma perspectiva que o processo formativo no curso visa formar bons profissionais da área da educação que tem como objetivo formar outras pessoas – formação de um sujeito voltada para a formação de outros sujeitos – e assim propagar a educação, ou seja, lidar com o ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, em uma das opiniões expressas vislumbramos uma característica específica da temática de um dos projetos “educação” - “inclusiva” (queremos dizer, com isso, que os graduandos tomam o discurso do projeto para si).

Nos ambientes de atuação pedagógica a postura assumida necessita estar comprometida em construir o conhecimento científico, respeitando, é claro, credos e religiões, simultaneamente, ficar atento a diversidade de cada sujeito, pois cada um vive em um contexto e tem experiências de vida próprias, além de outras particularidades que o campo educacional abrange, por exemplo a Educação Inclusiva (BRASIL, 2006; FREIRE, 2014; LIBÂNEO, 2001b, PIMENTA *et al.*, 2017).

O processo de ensino e aprendizagem, em consonância com Freire (2014), é um momento de interação entre os sujeitos envolvidos, devemos ter em mente que o ser humano não é algo pronto e acabado e, este precisa dos outros para se desenvolver. Nesse sentido, a formação acontece em diferentes espaços, também, apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, além disso inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, desse modo, esse conceito tem a ver com a capacidade, com a vontade de formação (CUNHA, 2010).

Faz-se necessário reconhecer que enquanto ensino, aprendo, nesse sentido, o importante é formar pensadores, pessoas que duvidem de coisas pré-determinadas, sendo esta uma tarefa para aqueles que queiram viver em um mundo melhor e com pessoas livres tanto fisicamente quanto em suas consciências, aliás, o processo educativo em seus diferentes campos precisa estar voltado para a formação de seres curiosos, criativos, autônomos, capazes de se importarem com o outro (FREIRE, 2014).

Além do aspecto geral do ato educativo mencionado antes, os informantes destacaram que o curso em pedagogia proporciona uma formação que não se restringem a aspectos profissionais, pois:

Tem me formado até o momento para que eu possa **atuar significativamente na educação. Proporcionando um olhar crítico** relacionado as situações e lacunas que irei enfrentar no decorrer de minha profissão. Não apenas isso, o curso tem **contribuído na minha construção enquanto pessoa nas diversas áreas sociais e educacionais** (Participante 2, grifo nosso).

Contribuir com minha **atuação nas escolas** através de novas aprendizagens e conhecimento que inovam a educação, desde os estudos básicos até a chegada do indivíduo na faculdade, **gerando o compartilhamento de saberes, não só no âmbito escolar, mas social, político e intelectual** (Participante 5, grifo nosso).

A primeira informante mencionada relata sobre a contribuição na sua construção enquanto pessoa, e a segunda corrobora que os saberes adquiridos neste processo de formação não se restringem ao âmbito escolar. Nesse sentido, “quando falamos em *formação* – construção do homem, desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento de qualidades intelectuais –, referimo-nos a atos intencionados, objetivos explícitos, certo grau de direção e estruturação, o que não ocorre em contextos não-intencionais” (LIBÂNEO, 2001b, p. 84).

A formação não se restringe ao contexto escolar, isto é, engloba os contextos empresarial, social e político – a formação acontece em diferentes espaços. Cada sujeito é responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, sendo que isto não significa dizer que a formação é autônoma. Além disso, “os sujeitos podem encontrar contextos

de aprendizagem que favorecem a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (CUNHA, 2010, p.133).

Há a necessidade de compreendermos a educação a partir do pressuposto que está enraizada no contexto geral da sociedade, pois, assim, compreenderemos as finalidades dadas a ela para se chegar a humanização dos homens (PIMENTA, 2006; SEVERO, 2017). Com isso, nas palavras de Demo (2005) a educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é sobretudo, formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente.

Os participantes compreendem, de outra forma, o campo de atuação do pedagogo não se limita ao ambiente escolar, a educação como espaço para além da sala de aula, do ambiente escolar, como evidenciado nas opiniões:

Para **atuar não só no campo da educação**, mas também em empresas e outros ramos que a graduação nos proporciona (Participante 8, grifo nosso).

A graduação em pedagogia está me **qualificando para atuar em campos que não se restringem a área educacional**. Entretanto, é inegável, que essa formação que recebemos **está mais direcionada para a prática da docência** no ensino infantil/séries iniciais e para o exercício da gestão escolar (Participante 4, grifo nosso).

A minha percepção sobre minha formação no curso de pedagogia tem se destinado mais para o **caráter de pesquisadora** do que de professora (Participante 1, grifo nosso).

Nestes relatos, os estudantes tem a consciência que a atuação do pedagogo está além do fazer docente, por exemplo em empresas. Outros fatores, a Participante 4 em seu discurso evidencia as ideias de Almeida e Lima (2012), Franco (2017), Libâneo (2001b), Pimenta *et al.* (2017) e Severo (2017), em que a formação do pedagogo recai na ênfase para o fazer docente em detrimento dos demais aspectos formativos. Nessa perspectiva, seria visualizar a área da Pedagogia de maneira simplista e reducionista assim como a ideia de estar vinculada somente ao ensino, entretanto, está voltada para a produção e disseminação de saberes e modos de ação de modo ampliados que levam a práticas pedagógicas em diferentes ambientes (LIBÂNEO, 2001b).

Observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia, no entanto, a formação inicial quanto aos outros aspectos encontra-se com fragilidades gritantes, pois o conjunto de aspectos da formação em pedagogia ilustra difusão e dispersão, aliás, isto corrobora por inviabilizar uma sólida formação para os saberes referentes a cada campo de atuação do pedagogo (PIMENTA *et al.*, 2017). Mesmo que se encontre pontos em comum, os conhecimentos específicos, os saberes e modos de ação em uma empresa, por

exemplo, são diferentes do que se apresentam no fazer docente e ao referentes ao caráter da pesquisa (LIBÂNEO, 2001b; SEVERO, 2017).

Arranjamos através das respostas dadas pelos informantes desta pesquisa três categorias a respeito das concepções dos estudantes sobre a formação em pedagogia: 1) formação voltada para o campo educacional de modo geral; 2) além do aspecto geral do ato educativo, uma formação que não se restringem a aspectos profissionais; e 3) formação que compreende o campo de atuação do pedagogo não está limitado ao ambiente escolar.

Prosseguindo, referente as atividades que os estudantes participam no curso que envolvem a prática da pesquisa, os dados demonstram o seguinte, em ordem decrescente: Pesquisas de Campo nas disciplinas com percentual de 35,00%, seguida de Pesquisas Bibliográficas nas disciplinas com 25,00%, após a Pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso com 15,00%, Pesquisa de Campo e Bibliográfica de interesse pessoais ambas com 10,00%, somente uma vez apareceu produção de artigo como outra (5,00%).

Quadro 2: Atividades referentes a prática de pesquisa no curso de Pedagogia.		
Opções	Frequência	Frequência Relativa (%)
Pesquisas bibliográficas nas disciplinas	5	25,00
Pesquisas de campo nas disciplinas	7	35,00
Pesquisas bibliográficas interesses pessoais	2	10,00
Pesquisas de campo interesses pessoais	2	10,00
Pesquisa no trabalho de conclusão de curso	3	15,00
Outra. Qual?	1*	5,00
<b>Total</b>	20	100

Fonte: Elaboração própria (PEREIRA, 2018)

\*produção de artigos

Neste caso, além de definir os tipos de pesquisa que os estudantes realizavam nos propomos a identificar se estes enquadravam-se na perspectiva de iniciativa própria (interesses pessoais) ou de cunho obrigatório (nas disciplinas). A primeira, com maior percentual de escolha, corresponde a pesquisa de campo nas disciplinas, em que o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. Uma vez que, os dados são coletados nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, por exemplo, os estudantes de pedagogia devem recorrer a ambientes escolares ou não-escolares que expressem conhecimentos pedagógicos (SEVERINO, 2007).

Conforme Severino, os elementos investigados são “diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos” (SEVERINO, 2007, p. 123). Então, o licenciando em pedagogia carece ter consciência destes pressupostos e adotá-los para realizar uma pesquisa desse tipo.

A segunda opção com maior percentual de escolha foi a pesquisa bibliográfica nas disciplinas, isto é, os estudantes ao apontarem esta maneira de proceder investigativo revelam que, em tese, recorrem a registros disponíveis de pesquisas anteriores sobre as diversas temáticas que envolve o campo educacional, estes podem ser encontrados em documentos impressos, segundo Severino (2007), como livros, artigos, teses, etc., Ou melhor, os textos são tomados como fontes dos temas a serem pesquisados. Para isso, necessitam utilizar dados ou categorias teóricas que outros pesquisadores já trabalharam, na qual encontram-se devidamente registrados, e se apoiarem em contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

As modalidades e metodologias da pesquisa científica, como mencionamos, vão além destas, depreende-se que o conjunto de saberes para a realização das atividades referentes a prática de pesquisa no curso de Pedagogia exigem, da parte dos docentes, uma correspondente mudança de postura didático-pedagógica (DEMO, 2011; SEVERINO, 2007). Pois, o processo formativo engajado na pesquisa não se trata de atitude solitária de um sujeito ou outro, todavia, há a necessidade de partir dos docentes universitários, dos estudantes de graduação, das matrizes curriculares com esse enfoque etc.

Quanto a mudança de postura didático-pedagógica docente diz respeito à própria concepção do processo do conhecimento e que disponha a uma atitude de trabalho investigativo com os graduandos – ambos cômicos das dificuldades e limitações desse processo –, enfim, levá-los a efetiva construção dos objetos (SEVERINO, 2007). “Ou seja, impõem-se que o professor valorize a pesquisa em si como mediação não só do conhecimento mas também, e integralmente, do ensino, [...] assumindo a tarefa da orientação, da co-orientação, do acompanhamento, da avaliação” (SEVERINO, 2007, p. 266-267).

Demo (2005) corrobora que a pesquisa precisa ser manejada como princípio científico e educativo, em que o educador a tenha como atitude cotidiana e levar os educandos a seguir este mesmo viés, tendo em vista que o conhecimento e a educação não são finitos, não começam nem acaba, contudo tratam-se de processo diário. Por consequência, é imprescindível formação competente, haja vista que, “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo

[...]. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca” (DEMO, 2011, p. 17).

Dando continuidade, indagamos quanto aos motivos que levaram os estudantes a ingressarem em projetos de pesquisa, na qual incidiram em: Adquirir mais conhecimento com percentual de 31,58% das respostas apresentadas, seguida da opção de Preparação para o mestrado com 26,32%, já como forma de obter Carga horária apresentou um de percentual de 15,79%, obter Bolsa e se tratar de Assunto de interesse pessoal 10,53%, e Incentivo de amigos 5,26%, estes dados estão contidos no Quadro 3:

Quadro 3: Motivos para os estudantes de pedagogia ingressarem em Projetos de Pesquisa.		
Opções	Frequência	Frequência Relativa (%)
Incentivo de amigo(s)	1	5,26
Bolsa	2	10,53
Carga horária	3	15,79
Preparação para o mestrado	5	26,32
Adquirir mais conhecimento	6	31,58
Assunto de interesse pessoal	2	10,53
Outra. Qual?	0	0
<b>Total</b>	19	100

Fonte: Elaboração própria (PEREIRA, 2018)

Segundo o Quadro 3, as duas opções com maiores índices de escolha, como motivos para os estudantes ingressarem em projetos de pesquisa, foram Adquirir mais conhecimento e Preparação para o mestrado. Nessa perspectiva, acreditamos que a busca por conhecimento, seja para o momento de formação atual ou futura, pelos estudantes consiste em aspectos tanto pessoais quanto profissionais.

Cabe compreender que o conhecimento novo ao ser produzido, supera o que antes era tido como tal, além disso, dispõe de ser ultrapassado por outro em época vindoura. Dessa maneira, o fundamental, como afirma Freire (2014), é conhecer tanto o conhecimento existente, que já foi produzido por outros sujeitos, quanto saber que estamos abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente.

O processo de investigação no exercício da profissão está, contudo, fora da ideia de que o saber só é produzido por especialistas, com isso, vale destacar que “não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Faz-se necessário, no entanto, ser reconstruído,

o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (DEMO, 2005, p. 11).

Ensinar, aprender e pesquisar, de acordo com Freire (2014), lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: conhecer (o que se ensina aprende o conhecimento já existente) e produzir (o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente). Ou seja, educadores e educandos nos processos formativos diversos – engajados em procedimentos, técnicas, métodos de investigação –, precisam ter domínio do próprio processo de construção do conhecimento, ratificando, não precisa ser conhecimento totalmente novo, no entanto, ser reconstruído (DEMO, 2011).

Designadamente, tecemos estas ideias até aqui para chegarmos a compreensão do processo formativo do pedagogo com enfoque no exercício, na prática, no envolvimento com a pesquisa/processo de investigação. Logo, subsequente, tratamos de levantar as características dos projetos de pesquisa e as atividades que são desenvolvidas pelos graduandos nestes projetos.

### 3.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ESTUDANTES NOS PROJETOS DE PESQUISA

“Felizmente, a tomada de consciência da importância de se efetivar o ensino dos graduandos mediante práticas de efetiva construção do conhecimento só tem feito aumentar nos últimos tempos” (SEVERINO, 2007, p. 266). Por exemplo, a prática da pesquisa, bem como outras atividades no ambiente acadêmico, tem se evidenciado como um espaço crescente e diversificado de programas, grupos e núcleos que dão origem aos projetos de pesquisa, sendo que estes vem a cada dia incluindo um número maior de estudantes da graduação como bolsistas e/ou voluntários. Em tais projetos são evidenciadas experiências como pesquisador, que são organizadas e orientadas por um professor coordenador.

Podemos entender a dinâmica dos projetos de pesquisa através das características de cada um, assim, acreditamos que os objetivos para cada contexto investigativo depende da temática e das concepções adotadas pelos coordenadores. Nesse sentido, expomos as primeiras ideias dos informantes deste trabalho sobre as características de projetos de pesquisa relativos aos objetivos de forma geral:

De uma maneira geral **destina a pesquisa para um foco específico**, se caracteriza por meio das ações que temos que desenvolver [...] (Participante 1, grifo nosso).

O Projeto de pesquisa visa **instigar a busca por estudos em temas afins dos projetos**, incentivando a concretização das soluções a partir das problemáticas estudadas [...] (Participante 8, grifo nosso).

**Levar o discente a amadurecer, discutir e a compreender com mais autonomia** questões que na grade curricular do curso não oferece [...] (Participante 2, grifo nosso).

A partir dessas visões, as características de projetos de pesquisa relativos aos objetivos de forma geral destina a pesquisa para um foco específico, visa instigar a busca por estudos em temas afins dos projetos, levar o discente a amadurecer, discutir e a compreender com mais autonomia, para além da formação no curso de pedagogia. Além disso, incentivando a concretização das soluções a partir das problemáticas estudadas e, também, tratam de questões que na grade curricular do curso não oferece.

Ao nos referirmos para além da formação no curso de pedagogia, entendemos que esta formação, assim como outros eixos formativos, devem incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, com o intuito no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como a criação e difusão da cultura, e por consequência, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Tomando por exemplo, ainda nessa perspectiva, “estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, 2015, p. 9). Na qual, as experiências de investigação podem articular, entre outros aspectos, “pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo” (BRASIL, 2015, p. 10).

Relacionar, além do mais, temáticas como: educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas que permeiam o contexto social. De algum modo, o envolvimento dos licenciandos em atividades de pesquisa traz o aspecto de dar cara ao graduando, tendo em vista que a formação inicial de estudantes de pedagogia é ampla, na qual tratam assuntos/temas de forma geral e com isso, encontramos falhas neste processo formativo, devido sua multiplicidade de dimensões a serem tratados durante o período ofertado da graduação (PIMENTA *et al.*, 2017).

Sob uma segunda ótica, as características de projetos de pesquisa referentes aos objetivos de modo específico ao tema de estudo, ou melhor, as discussões referentes a teoria e

prática, acessibilidade, entender e compreender o indivíduo, a educação especial, os participantes ressaltam que:

[...] Veracidade da **teoria** para a **prática** (Participante 5, grifo nosso).

O projeto **visa acessibilidade** [...] (Participante 6, grifo nosso).

Respeito; entender a subjetividade; As atividades desenvolvidas são exercidas com o fim de **entender e compreender o indivíduo, sobretudo a educação especial** (Participante 7, grifo nosso).

O projeto **visa a inclusão de alunos da educação especial no ensino superior** [...] (Participante 3, grifo nosso).

Depreendemos, com isso, interação entre teoria e prática em uma relação indissociável, partindo de dois viés: trazendo teorias para a prática e a prática para a teoria, em um confronto de fatos, pois “dependendo do quadro teórico de referência, o mesmo dado passa a evidenciar conclusões muito diversas” (DEMO, 2011, p. 21).

Ressalta-se, pois, a necessidade de um complexo investimento para o ensino/aprendizagem do processo de construção do conhecimento, ou melhor componentes curriculares com configuração teórica e com desenvolvimento prático como mediações necessárias para auxiliar os estudantes universitários (SEVERINO, 2007).

Sob esse ponto de vista, trata-se em reconhecer que a aquisição de uma postura investigativa sobre as problemáticas não é um processo espontâneo por osmose, contudo implica orientações intencionais, nem através do contato artificial com manuais/receituários técnicos mecanicamente incorporados pelos graduandos. Porém, a aprendizagem no ensino superior tem muito mais a ver com a incorporação de um processo epistêmico, na qual pode ser realizado através dos estudos por meio dos projetos de pesquisa.

Seguindo, quanto as características que revelaram objetivos de maneira mais detalhada, incluem os traços mencionados pelos outros informantes em uma única perspectiva.

Um projeto de pesquisa está voltado para a **busca da compreensão da realidade a qual nos propomos a investigar**. Nele é realizado o levantamento de uma questão e por meio do uso de **métodos científicos**, nós nos lançamos ao **estudo bibliográfico e a coleta de dados** que nos darão os **subsídios** necessários para **reafirmamos/contestarmos conhecimentos/informações** que já estão socialmente difundidos **ou para contribuir com novos conhecimentos** oriundos da pesquisa que realizamos [...] (Participante 4, grifo nosso).

Compreendemos que, diante disso, as experiências formativas nos contextos de práticas de pesquisa implicam em conhecer as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, igualmente os

métodos científicos e os procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico (SEVERINO, 2007). Seguindo esta linha de pensamento, para que aos estudantes lhes sejam abertas possibilidades de estabelecer relações entre conteúdos conceituais e/ou teóricos, de procedimentos metodológicos variados, isto é, cabe pensar na importância de mútua fecundação entre estudos empíricos, teoria, método e prática (DEMO, 2011).

Cabe então compreender a pesquisa não só como busca de conhecimento, porém como atitude política, em que lhe cabe a sofisticação técnica, seu cultivo especificamente acadêmico e sua cotidianização (DEMO, 2011). A pesquisa científica equivale a um processo de pensar reflexivo, na qual consiste em escolhas metodológicas adequadas aos fins almejados e, também, de interação entre teoria e prática (OLIVEIRA, 2015). Ou seja, os conhecimentos adquiridos através do processo da investigação científica são obtidos de forma intencional, também ocorrem de maneira sistemática e seguindo metodologias adequadas.

Obtivemos, então, através das respostas dadas pelos informantes desta pesquisa, três categorias a respeito das características dos projetos de pesquisa: 1) Quanto aos objetivos de forma geral; 2) Quanto aos objetivos de modo específico ao tema de estudo; e 3) Quanto objetivos de maneira mais detalhada.

Progredindo, as atividades descritas pelos graduandos de pedagogia, foram: levantamento bibliográfico, leituras (livros, artigos, leis), pesquisa de campo, coleta e análise de dados, produções e construções (relatórios, projetos, resumos expandidos, artigos), realizam apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos, além disso, tratam de organização de eventos, produção e elaboração de material pedagógico, e transcrição. Podemos observar essas atividades no Quadro 4:

Quadro 4: Atividades desenvolvidas pelos estudantes nos projetos de pesquisa.	
(Continua)	
ATIVIDADES	INFORMANTES
“Levantamento bibliográfico”	Participantes 1, 3, 4 e 5
“Leitura de livros, questionário e contexto histórico”	Participante 5
“Lemos, resumimos e discutimos artigos, leis e livros”	Participante 6
“Pesquisa de campo”	Participante 1
“Coleta e análise de dados”	Participante 4
“Produções” – de maneira geral	Participante 2
“Produção de relatório”	Participantes 1, 3 e 4
“Produção de resumos expandidos”	Participante 4

Quadro 4: Atividades desenvolvidas pelos estudantes nos projetos de pesquisa.	
(Continuação)	
ATIVIDADES	INFORMANTES
“Produções de artigos, produção e elaboração de material didático”	Participante 8
“Construção de projetos”	Participante 2
“Apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos”	Participantes 1, 2, 3 e 4
“Organização de eventos”	Participante 8
“Transcrição”	Participante 3

Fonte: Elaboração própria (PEREIRA, 2018)

As ações não foram descritas de maneira unânimes como mostra o Quadro 4, por isso, tomando por base o processo realizado para essa pesquisa, organizamos as atividades que os estudantes de pedagogia apresentaram nos questionários em sequência ordenada, que nos parece lógica, a saber: “Levantamento bibliográfico” (Participantes: 1, 3, 4 e 5), em que pode ser exemplificado pelas seguintes falas: “Leitura de livros, questionário e contexto histórico” (somente o Participante 5), e “Lemos, resumimos e discutimos artigos, leis e livros” (somente o Participante 6), como tarefa primeira, aliás conhecer o que já foi produzido para nortear o conhecimento do objeto de estudo.

Caso o processo exija, após conhecer a respeito da temática pesquisada, para então partir para a “Pesquisa de campo” (somente o Participante 1), “Coleta e análise dos dados” (somente o Participante 4), “Produções” – de maneira geral (somente o Participante 2), e outros especificaram “Produção de relatório” (Participantes: 1, 3, e 4), “Produção de resumos expandidos” (somente o Participante 4), “Produções de artigos, [...] produção e elaboração de material didático” (somete Participante 8).

Outras como, “Construção de projetos” (somente o Participante 2), “Organização de eventos,” (somente o Participante 8), “Transcrição” (somente o Participante 3). Os resultados dos estudos são divulgados por meio de “Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos” (Participantes: 1, 2, 3 e 4).

A soma das frequências das atividades acima transcritas, se fossemos quantificar isso, foram em um total de 21 (corresponde a 100% das opções sugeridas), nas quais as três com maior índice foram: “Levantamento bibliográfico” e “Apresentação de trabalhos em eventos” apareceram, ambas, 4 vezes cada (corresponde a 19,05%), assim como “Produção de relatórios” apareceu nas respostas escolhidas pelos participantes 3 vezes (corresponde a 14,29%).

A prática da pesquisa exige do licenciando organização principalmente quando trata-se de manter a vida acadêmico, ou seja as atividades do curso regular e as dos projetos, isto levando em consideração que ambos exigem um total compromisso com o processo formativo. Severino (2007) afirma que não se pode pular etapas no processo investigativo, para tal feito precisa conhecê-las, saber relacioná-las com os contextos investigativos, bem como, apoiados na ideia de Demo (2005, 2011), fazer dela atitude cotidiana, para que no campo de atuação possa levar os sujeitos a agirem de igual modo.

### 3.3 REFLEXOS DOS PROJETOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA

O fundamental para a prática da pesquisa, ou melhor, ao envolver os estudantes enquanto estão na graduação com a pesquisa, é compreender o processo de construção do conhecimento, percurso, andamento, trajeto, caminho, trajetória, movimento e quais as implicações/reflexos para a formação dos futuros educadores formados pelo Curso de Pedagogia. Sendo que, as dimensões formativas levantadas pelos licenciandos nas quais incidem influências de projetos de pesquisa foram: Docência Escolar, Pesquisa Educacional e Funções especializadas, ambas as opções, com 25,00%, Gestão escolar e Coordenação pedagógica ambas com 12,50%, de acordo com o Quadro 5:

Quadro 5: Dimensões formativas que incidem as implicações de projetos de pesquisa.		
Opções	Frequência	Frequência Relativa (%)
Docência escolar	4	25,00
Gestão escolar	2	12,50
Pesquisa educacional	4	25,00
Funções especializadas*	4	25,00
Coordenação pedagógica	2	12,50
Outra. Qual?	0	0,00
<b>Total</b>	16	100

Fonte: Elaboração própria (PEREIRA, 2018)

\**escolares*: supervisores pedagógicos, administradores escolares, planejadores, orientadores educacionais; e *extra escolares*: instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos (LIBÂNEO, 2001b)

Os dados presentes no Quadro 5 demonstram que os maiores índices optados pelos estudantes de pedagogia estão no tripé: Docência escolar, Pesquisa educacional e Funções

especializadas. Também lhes foi perguntado “como a participação em atividades de pesquisa refletem na formação em Pedagogia?” Entendemos que o primeiro conjunto de respostas a esta pergunta tem relação direta com a formação do curso, ou melhor, como complemento do mesmo por aprofundamento (estudo minucioso), assim como ajudar a ver com mais clareza, a ter melhor compreensão dos assuntos que o curso oferece. Como expresso nas opiniões:

A minha participação nas atividades de pesquisa permitem que eu possa **aprofundar mais os assuntos abordados no curso regular** de pedagogia. Especificamente na área de meu interesse na qual eu pretendo atuar (Participante 1, grifo nosso).

Através da vivência no projeto, vários novos horizontes se abriram, as disciplinas discutidas em sala de aula, **consigo ver com mais clareza e relacionar elas ao meu dia a dia na pedagogia** (Participante 3, grifo nosso).

Nos ajuda a **ter melhor compreensão** e poder nos ajudar na inclusão, ensinando a ter uma visão ampla, e saber ensinar a todos sem nenhuma diferença. (Participante 6, grifo nosso).

Já como segundo grupo de respostas que segue o mesmo raciocínio da anterior, contudo, exemplificam a contribuição significativa do envolvimento com a prática da pesquisa. Os informantes consideram que defini os avanços (progresso, adiantamento, evolução) na formação, aliás, impulsiona, estimula, por exemplo, na elaboração dos trabalhos acadêmicos, o que nos lembra a afirmação de Demo (2011) que se aprende a pesquisar, pesquisando.

Reflete no **avanço** que adquiri **na formação**, como exemplo: capacitação na produção de trabalhos, escrita, diálogos e apresentações (Participante 2, grifo nosso).

As atividades realizadas no projeto de pesquisa têm contribuído de maneira significativa para o meu processo formativo, tanto para **impulsionar meu desempenho nos trabalhos acadêmicos** quanto para ter uma compreensão mais crítica da realidade educacional, além disso, tem propiciado a mim o entendimento de que assim como a pesquisa o processo formativo também deve ser permanente e inacabado (Participante 4, grifo nosso).

E, como última classe de respostas, os informantes revelaram que tratam-se de novos meios de conhecimento e práticas, que servem de aprimoramento dos conhecimentos, aguçam a sede por estudos e a busca de novas problemáticas para solucioná-las, em que o diferencial destas respostas condiz que fazem relação com a Docência escolar,

**Novos meios de conhecimento e práticas**, que me ajudará e contribuirá perante a minha **formação como docente e mais tarde, como futura pesquisadora na área da educação** (Participante 5, grifo nosso).

São de suma importância pois a participação de projeto me prepara para o convívio melhor em sociabilidade, **aprimorando meus conhecimentos para assim ter qualidade na docência escolar** (Participante 7, grifo nosso).

A pesquisa contribui de maneira muito positiva em minha formação docente, pois nos traz uma **sede de estudos e sempre buscar novas problemáticas na tentativa de solucioná-los** (Participante 8, grifo nosso).

Percebemos, com isso, primeiramente, que as incidências abrangem os principais aspectos da formação do pedagogo: Docência escolar, Pesquisa educacional e Funções especializadas. Em seguida, os informantes confirmam a docência escolar como alvo dos reflexos dos projetos de pesquisa. Dessa forma, alcançamos três categorias através das respostas dadas pelos informantes desta pesquisa a respeito das incidências de projetos de pesquisa nas dimensões formativas: 1) relação direta com a formação do curso, ou melhor, como complemento; 2) exemplificam a contribuição significativa do envolvimento com a prática da pesquisa; e 3) fazem relação com a Docência escolar.

Vale pensar, então, a formação do pedagogo também para o desenvolvimento de um espírito científico (tanto na perspectiva formativa pessoal, profissional durante o curso, após o curso), na qual seu envolvimento com a prática da pesquisa contribua para sua atuação, aprimoramento profissional, e aperfeiçoamento da prática educativa. Sendo que, dentre os vários aspectos, há a necessidade que o Curso de Pedagogia proporcione a formação voltada para a compreensão e apresentação de propostas e dinâmicas didáticos-pedagógicas por meio de leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais, sem deixar de mencionar que para tal feito necessita de instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Concebemos a pesquisa, em vista disso, como princípio científico (voltada para produzir conhecimento novo a partir da interação teoria e prática), educativo (levar os outros sujeitos dos processos educativos diversos a pesquisarem) e pedagógico (agir de maneiras diferentes de acordo com o contexto social). Bem como, o pedagogo tomar como iniciativa para elaboração própria, para reconstrução do projeto pedagógico próprio, vislumbrar outras maneiras para agir no ambiente de atuação, e ter a incorporação de um processo epistêmico.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente compreendíamos que as experiências formativas dos estudantes de graduação os caracterizam como especialistas na temática do projeto de pesquisa, assim, focavam em atender as demandas do projeto em detrimento de sua vida acadêmica, isto é, tomamos essa ideia como hipótese referente a questão norteadora. Entretanto, não tínhamos a noção que por ser tratar de um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia, este, encontrava-se com fragilidades gritantes para a formação inicial como docente (base do curso expressa pelas DCNCP) quanto mais os outros aspectos (PIMENTA *et al.*, 2017).

O que nos resta, diante disso, é encontrar outros caminhos para formar o pedagogo que possa atuar em uma tríplice perspectiva do curso, ou seja, no desenvolvimento do trabalho pedagógico no exercício da docência, em outras funções como especialista e como pesquisador. Em vista disso, a participação em projetos de pesquisa não é em detrimento da formação – pelo menos não totalmente –, como acreditamos no início do planejamento/ da elaboração desta pesquisa, entretanto traz o aspecto de dar cara ao graduando, isto no sentido que o curso tem seu aspecto amplo, ou melhor a formação atrelada ao envolvimento em pesquisa

Compreendemos, então, que o estudante de graduação em pedagogia ao vincular-se a um projeto de pesquisa, se de fato, apropriar-se dos seus processos específicos, procedimentos sistemáticos, além disso conhecer práticas teóricas e empíricas e trabalhar a partir de fontes e concepções teóricas e metodológicas complementa e assim contribui significativamente para o processo formativo – ensino, aprendizagem e pesquisa (LIBÂNEO, 2001a, 2011); (SEVERINO, 2007).

Este trabalho sobre pesquisa na formação inicial nos fez refletir acerca do trajeto que percorremos para chegar à conclusão do curso de pedagogia. Destaco que o tomamos como exigência para a conclusão de uma etapa, quando poderia ser momento propício para o desenvolvimento de conhecimentos a serem acrescentados nas dimensões formativas nas quais apontamos. Isto é, levamos o curso inteiro para descobrir que nossa formação necessita ser calcada em princípios, saberes que vão além dos que foram apresentados pelos docentes nas disciplinas, ao menos caracterizou isso do nosso ponto de vista.

Há a necessidade de se pensar, contudo, em uma formação que articule a teoria estudada pelos estudantes de pedagogia e as experiências que estes vivenciam, pois se torna evidente a necessidade de fazer que os pedagogos em formação vivenciem práticas de ensino atreladas a

pesquisa no intuito de que esses profissionais tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma perspectiva, assim como compreender os desafios de sua profissão (CUNHA, 2010).

A pesquisa na formação inicial do pedagogo, desse modo, o prepara para atuar em diversos campos frente às novas realidades pedagógicas, que a sociedade imprime mas o profissional deve ter consciência disso. Pois, o Curso de Pedagogia ao trabalhar sobre o viés da formação profissional atrelada ao de iniciação científica cumpriria seu papel. Ressaltando, este papel, a formação de profissionais que tenham interesse – daí decorre também o compromisso docente universitário como mediador para aguçar tal interesse – em estudos do campo teórico investigativo da educação e no exercício técnico profissional, como já mencionamos, em sistemas de ensino, escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Como já falamos o processo formativo engajado na pesquisa não trata-se de atitude solitária. Cabe ainda mencionar o papel das instituições de ensino tanto pela luta por maior número de bolsas de Iniciação científica – financiamento de projetos de pesquisa – quanto à criação de um sistema próprio de concessão dessas bolsas (SEVERINO, 2007).

Tomamos consciência, de outro modo, das dificuldades e limitações no processo da pesquisa, na qual nos parece evidente que em algum momento deste trabalho houve por nossa parte alguma confusão ao tratarmos sobre a formação em pedagogia com perspectivas de atuação ampla e o pedagogo como docente, também por se tratar de um objeto amplo e específico ao mesmo tempo.

Concordamos, por fim, com as ideias que concebem a iniciação científica e/ou prática da pesquisa como iniciativa acertada, de extrema relevância, princípio pedagógico, um processo essencial e enriquecedor da formação inicial dos estudantes de graduação e da atuação profissional docente em Pedagogia.

Considerando a questão norteadora do estudo e os dados analisados pode-se afirmar que a participação de estudantes em projetos de pesquisa implica positivamente em sua formação. Dentre as dimensões mais citadas pelos estudantes em que estes projetos podem contribuir, destacam-se: conhecimento da teoria e da prática da pesquisa científica; conhecimento científico de temas relacionados com o seu fazer profissional; melhoria na capacidade de relacionar teoria com a prática em sala de aula na universidade; sociabilidade, aprimoramento de conhecimentos; aguçamento e sede por novos estudos; busca de novas problemáticas para solucioná-las; capacitação na produção de trabalhos acadêmicos; desenvolvimento e melhoria da escrita acadêmica; melhor organização de diálogos e apresentações, dentre outros aspectos.

Considerando o exposto, faz-se necessário, de um lado, maior investimento por parte das universidades em programas de iniciação científica, já que a participação de estudantes em

formação desde o início do curso em projetos de pesquisa contribui significativamente para uma formação profissional e científica sólida. Cabe destacar, ainda, que há necessidade de uma maior articulação entre as temáticas/objetos de estudos dos projetos de pesquisa com os princípios, eixos ou dimensões da formação do estudante, de modo que sua participação nesses projetos possa implicar de forma direta em sua formação inicial.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcellos de; MACHADO, Edina Fialho; SANTOS, Creusa Barbosa dos. Estágio Supervisionado e Formação de Professores: trajetórias, avanços e desafios do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. IN: ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcellos de, *et al.*, (Orgs.) **O estágio na formação do pedagogo: reflexões e vivências**. – Belém: EDUEPA, 2015, p. 55-79.

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a14v18n2.pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

AMORIM, Ivair Fernandes de. Ética como fundamento filosófico do trabalho educativo: reflexões sobre valores universais, desenvolvimento moral e educação. Revista Eletrônica “**Diálogos Acadêmicos**” v. 05, nº 2, p. 04-23, JUL-DEZ, (ISSN: 0486-6266), 2013. Disponível em: <[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627111628.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627111628.pdf)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia, didática e construção do saber pedagógico. IN: PIMENTA, Selma Garrido (org., *et al.*). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-60.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística. **Cidade, Pará: Castanhal**. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=150240&search=par%E1|castanhal>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** – LDBEN/ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/ CNE, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em:

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade 2 – A pesquisa científica. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.); **Métodos da pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopdgr/downloadsSerie/derad005pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. IN: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (ogs.). **Convergências**

**e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-149. Disponível em: <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31722697/Livro\\_4.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1488638070&Signature=9ofqPZIEQKp5uz7zX7nAawm%2F%2Bi8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLivro\\_4.pdf#page=130](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31722697/Livro_4.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1488638070&Signature=9ofqPZIEQKp5uz7zX7nAawm%2F%2Bi8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLivro_4.pdf#page=130)>. Acesso em: 04 de março de 2017.

DEMO, Pedro. O Desafio de Educar pela Pesquisa na Educação Básica. IN: \_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa.** – 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-53.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** – 4. ed. – Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FRANCO, Alexandre de Paula. Formação dos gestores escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. IN: SILVETRE, Magali aparecida; PINTO, Umberto de (Orgs.). **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais. – São Paulo: Cortez, 2017, p. 101-126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.); **Métodos da pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-88. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopdgr/downloadsSerie/derad005pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, Junho/2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2018. Acesso em: 10 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-61.

LIMA, Maria Socorro Lucena; NASCIMENTO, Ana Maria do. As raízes do estágio curricular supervisionado: fundamentos que sustentam suas práticas. IN: ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de, *et al.*, (Orgs.) **O estágio na formação do pedagogo: reflexões e vivências**. – Belém: EDUEPA, 2015, p. 19-37.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho De. A formação inicial no curso de pedagogia: concepções, caminhos e perspectivas dos estudantes. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas (SP), v.15, n.3, p. 560-577, set./dez (ISSN 1676-2592), 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4856194.pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Ensino e Pesquisa: o estágio supervisionado na formação do pedagogo. IN: ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de; *et al* (orgs). **O estágio na formação do pedagogo: reflexões e vivências**. – Belém: EDUEPA, 2015, p. 39-54.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. IN: \_\_\_\_\_ (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006, p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido (*et al.*). Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. IN: SILVETRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de (Orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais**. – São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-48.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. IN: SILVETRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de (Orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais**. – São Paulo: Cortez, 2017, p. 127-162.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23ª. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Pedagogia/UFPA**. Castanhal-PA: UFPA, 2010.

## Apêndice A – Carta-explicação

### Carta de Apresentação

Castanhal, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018.

Prezado (a) discente de Pedagogia,

Você está sendo convidado a participar e colaborar com minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, momento este único em nosso processo de formação profissional. Logo sua participação se dará respondendo a este questionário que chegou em suas mãos.

O presente questionário foi elaborado para estudantes de pedagogia matriculados e que participam como bolsistas ou voluntários em projetos de pesquisa vinculados a Faculdade de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal.

Caro discente, você está recebendo: esta carta com algumas instruções, termo de compromisso com duas cópias (uma para o participante e outra para o pesquisador) e o questionário que contém 6 perguntas.

Quanto as instruções de preenchimento, dentre as perguntas: 3 são abertas, ou melhor perguntas na qual você responderá de maneira discursiva conforme seus conhecimentos e percepções (por favor, peço que seja honesto ao responde-las, pois seu compromisso acarretará na fidedignidade desta pesquisa), além destas, outras 3 perguntas de múltipla escolha, na qual você poderá escolher mais de uma opção.

Quanto a devolução do questionário e de uma via do termo de consentimento livre e esclarecido, esta se dará do mesmo modo pelo qual você o recebeu. Reforço que sua participação é voluntária, no entanto para o êxito do meu trabalho preciso de sua disposição em participar. Saiba que optei por estes modelos de perguntas pensando em seu conforto para responde-las, sem que o preenchimento deste fosse exaustivo e tomasse muito de seu tempo.

Certa de sua colaboração deixo meus votos de estima e agradecimento, além disso desejo sucesso em sua formação profissional.

Atenciosamente,  
Elizama J.P.





## Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Elizama de Jesus Pereira, portadora do número de matrícula 201418540026, cujo número de telefone para contato (91) 99641-6973, estou realizando uma pesquisa de campo para subsidiar o meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal, que tem como Título *Implicações de projetos de pesquisa na formação inicial de estudantes de graduação em pedagogia*. Deste modo, este trabalho tem como objetivo *Analisar as implicações de projetos de pesquisa na formação inicial de estudantes de graduação em pedagogia*.

Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração, respondendo este questionário acerca da temática expressa no objetivo deste trabalho. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa, e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas em mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Eu \_\_\_\_\_ Declaro ter sido informado sobre todos os procedimentos da pesquisa de campo acima citados, da qual fui convidado(a) a participar e aceito contribuir voluntariamente com essa pesquisa. Por isso assino este termo de consentimento livre, que será assinado por mim e pelo pesquisador.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

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