



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH III
Colegiado de Licenciatura em Pedagogia

JACKELINE MACIEL DE AZEVEDO

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DA PEDAGOGA: QUANDO A
EXPERIÊNCIA E AS MEMÓRIAS DE SI VÃO FORJANDO A PROFISSIONAL**

Juazeiro – BA
2022

JACKELINE MACIEL DE AZEVEDO

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DA PEDAGOGA: QUANDO A
EXPERIÊNCIA E AS MEMÓRIAS DE SI VÃO FORJANDO A PROFISSIONAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia
do Departamento de Ciências Humanas – Campus III
da Universidade do Estado da Bahia – UNEB como
requisito parcial para a obtenção do título de
Graduada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis

**Juazeiro – BA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

A994i Azevedo, Jackeline Maciel de

A iniciação científica na formação da pedagoga: quando a experiência e as memórias de si vão forjando a profissional / Jackeline Maciel de Azevedo. Juazeiro-BA, 2022.
77 fls.: il.

Orientador: Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis.
Inclui Referências
TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2022.

1. Iniciação científica. 2. Pedagogia. 3. Experiência pedagógica.
I. Reis, Edmerson dos Santos. II. Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 001.4

JACKELINE MACIEL DE AZEVEDO

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DA PEDAGOGA: QUANDO A
EXPERIÊNCIA E AS MEMÓRIAS DE SI VÃO FORJANDO A PROFISSIONAL**

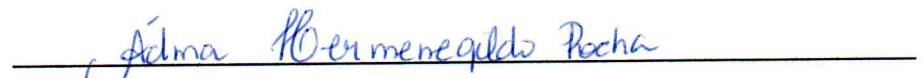
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Aprovado em: 20/07/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis (UNEB/DCH III)
(Orientador)



Ma. Ádma Hermenegildo Rocha (Assessora de Formação SEDUC/PMJ)
(Avaliadora)



Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira (UNEB/DCH III)
(Avaliador)

Escrevo esta dedicatória às 23:12h no dia 9 de dezembro de 2021, enquanto a ouço ressonar. Obrigada, mãe! Dedico esta escrita a você que, desde muito cedo, sonhou com a minha faculdade e priorizou os meus estudos, independente das dificuldades da vida. Você tem a minha eterna gratidão. Espero que um dia eu possa ser pelo menos metade do que a senhora é. Amar-te-ei eternamente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, e segundo a mim, por não ter desistido quando achei que não conseguiria. A universidade me possibilitou experiências que nunca imaginei, me fez crescer como pesquisadora e como pessoa, ao mesmo tempo que me exigiu esforços inimagináveis. Sou grata pela minha trajetória.

À minha família e amigos por todo apoio.

À Lucinei, minha mãe, não tenho palavras para descrever meu amor e gratidão por tudo que é e faz por mim. A senhora é o meu maior exemplo de resiliência, muito antes de eu nascer já batalhava todos os dias em prol daquilo que queria. É com o coração cheio de ternura que me lembro das vezes em que me levava, com meus 9 anos, para sua mercearia e colocava um colchão atrás do balcão, para que eu e meu irmão caçula dormíssemos e não ficássemos sozinhos em casa, depois de voltarmos da escola. À senhora dedico este trabalho.

Ao meu irmão, Matheus Maciel, que com suas broncas me ensinou a estudar, em plena pandemia da Covid-19. Obrigada por ser você.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória dentro da UNEB, pois contribuíram no meu vir a ser o que sou e serei eternamente grata a isso.

Ao professor Edmerson Reis, obrigada por sua paciência, ensinamentos, e sua amizade, o senhor é raro!

À professora Maíta, que mesmo brevemente, me fez ver e compreender a beleza do mundo.

À professora Antoneide por todo seu carinho e sua prática que inspira afeto.

À professora Luzineide pela minha primeira experiência dentro da IC, obrigada por seus ensinamentos.

Ao professor Josenilton Nunes pelas lições que aprendi na última IC, gratidão!

Ao Mateus Rocha, meu companheiro há quase 10 anos, pelo seu apoio e compreensão nos meus momentos de ausência.

À Marília, Rebeca, Hanna, Livia e Noésio, meus amigos de turma que se tornaram amigos de vida, gratidão por todo companheirismo nesse percurso, sem vocês eu não teria conseguido, esse trabalho também é de vocês. À Clara e Dannyel, que eu tive o imenso prazer de conhecer antes de iniciar meu percurso na universidade, vocês me inspiram.

À Karol, Lara, Raquel e meus demais amigos de infância, que sempre estiveram comigo nessa trajetória e acreditaram em mim, mesmo quando eu dizia que estava cansada. As risadas que vocês tiraram de mim foram a motivação necessária para ter conseguido continuar.

Por último, às vozes da minha cabeça que permitiram toda essa construção e sistematização de escrita. Toda vez que releio este TCC não acredito que fui eu que escrevi.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é uma das principais formas de acesso à pesquisa na Universidade, uma vez que faz parte do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Assim, durante a graduação, o sujeito tem a oportunidade de estudar e investigar questões que vão além da matriz curricular, possibilitando assim, durante a formação, a ampliação das discussões, da visão de mundo e do espírito científico. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar as implicações da Iniciação Científica na formação da Pedagoga na Universidade do Estado da Bahia/DCH – III, em Juazeiro -BA, a partir da própria experiência como bolsista de IC, além de descrever as contribuições na formação como Pedagoga e das oportunidades advindas do programa, no que diz respeito à pesquisa e escrita acadêmica, compreendendo sua importância também para a formação da Pedagoga no que se refere a sua atuação na docência. Assim, a partir de uma pesquisa autonarrativa, este trabalho se dá em uma abordagem qualitativa, utilizando aspectos da fenomenologia para respaldar esta discussão da experiência na Iniciação Científica e suas contribuições para “meu eu Pedagoga”. A partir dessa investigação foi possível perceber a notoriedade do papel da IC como uma experiência propulsora de conhecimento dentro do espaço universitário, em que fomenta a criticidade e autonomia da graduanda enquanto pesquisadora, desenvolve a produção científica, permitindo investigar inúmeras temáticas de interesse durante seu processo formativo.

Palavras-chave: Iniciação Científica; Pedagoga; Experiência.

ABSTRACT

The Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships (PIBIC) is one of the primary forms of access to research at the University since it is part of the university tripod (teaching, research, and extension). Thus, during graduation, the subject has the opportunity to study and investigate issues that go beyond the curricular matrix, thus enabling, during training, the expansion of discussions, worldview, and scientific spirit. In this way, the present work has a general objective to investigate the implications of Scientific Initiation in the formation of Pedagogue at the State University of Bahia/DCH - III, in Juazeiro -BA, from my own experience as an IC scholarship holder, in addition to describing the contributions in the formation as a Pedagogue and the opportunities arising from the program, concerning research and academic writing, and also understanding your importance for the formation of the Pedagogue concerning her performance in teaching. Thus, based on self-narrative research, this work takes place in a qualitative approach, using aspects of phenomenology to support this discussion of the experience in Scientific Initiation and its contributions to “myself as a Pedagogue”. From this investigation, it was possible to perceive the notoriety of the role of IC as a driving experience of knowledge within the university space, in which it promotes the criticality and autonomy of the undergraduate student as a researcher, develops scientific production, allowing to investigate numerous topics of interest during its process formative.

Key Words: Scientific Initiation; Pedagogue; Experience.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAEB	Associação Comunitária de Produção e Comercialização do Sisal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CONVIVERDE	Programa de Redes Ambientais para Construção do Sistema do Verde Urbano e Mobilidade Sustentável na cidade de Juazeiro- Bahia: Um processo Participativo de Ações Contextualizadas para a Convivência com o Semiárido Baiano
COVID -19	Coronavírus SARS-CoV-2
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DTCS	Departamento de Tecnologia Ciências Sociais
EDUCERE	Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território
EPEPE	Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
I.C.	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
JOIC	Jornada de Iniciação Científica
NEPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contextualizada
PAR – AVU	Protocolo de Avaliação Rápida de Áreas Verdes Urbanas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PICIN	Programa Institucional de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGESA	Programa de Mestrado da Pós-graduação em Educação, Cultura e Território Semiárido
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSSF	Território do Sertão do São Francisco
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
WECSAB	Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro

SUMÁRIO

1	PARA INÍCIO DE CONVERSA: A REINVENÇÃO DE SI NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	11
1.1	Metodologia	14
1.1.1	As fontes de informações	20
1.1.2	A análise.....	20
1.2	As referências ampliando o nosso olhar e abrindo as trilhas da pesquisa.....	21
2	A PESQUISA E O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	22
3	A PEDAGOGIA, A PEDAGOGA E A PESQUISA	28
4	AS EXPERIÊNCIAS NOS PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	34
4.1	“Iniciação ao conhecimento sobre o Departamento de Ciências Humanas”	53
4.2	Houve pedras no caminho: percalços em meio a IC	53
4.3	“Eu sou porque nós somos”	56
5	A IC NA FORMAÇÃO DOCENTE	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	71

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: A REINVENÇÃO DE SI NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (...). Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Peço licença ao leitor para poder me dirigir em primeira pessoa durante esta introdução, uma vez que esta escrita parte de experiências vivenciadas dentro da Universidade do Estado da Bahia - UNEB¹. As principais motivações que impulsionaram este trabalho foram as vivências proporcionadas a partir do acesso a Iniciação Científica (IC)², primeiro como voluntária e em seguida como bolsista, da qual participei pela primeira vez no primeiro semestre de 2019, enquanto estava no 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia. A primeira atividade no programa de IC participei substituindo outra estudante, como voluntária, e o projeto era intitulado “Áreas Verdes Disponíveis em Contexto Semiárido Urbano”, que faz parte do projeto CONVIVERDE³, orientado pela professora Dra. Luzineide Dourado Carvalho, que me proporcionou o contato inicial com discussões para além da matriz curricular do curso, como também vivenciar esta parte do tripé universitário⁴, a pesquisa.

Em 2019, neste subprojeto de IC, fiz um levantamento das áreas verdes urbanas, fui ao campo para a pesquisa, discuti os dados com a professora e as outras bolsistas da época, pois apesar de subprojetos diferentes, sempre dialogávamos. Nessa mesma época, durante o primeiro semestre de 2019, a professora Luzineide falou sobre a oportunidade de assistir as aulas que ela ministrava no Programa de Mestrado da Pós-graduação em Educação, Cultura e Território Semiárido (PPGESA), 5º componente “Produção da Existência nos Territórios Semiáridos” como uma forma de aprender mais sobre o tema, discutir com outros colegas o repensar do Semiárido Brasileiro, as formas de existências, o ressignificar da territorialidade, dentre outros aspectos que perpassam a relação do homem-natureza, além de ter ampliado minhas referências bibliográficas com as leituras e permitindo discussões em um nível teórico mais complexo do que na graduação.

Ao final da bolsa, no segundo semestre, apresentei o subprojeto “Áreas Verdes Disponíveis em Contexto Semiárido Urbano”, na XXIII Jornada de Iniciação Científica da UNEB, em Salvador, a partir do qual realizei uma pesquisa de campo em seis locais (praças e avenidas) na cidade de

¹ UNEB – no Departamento de Ciências Humanas – DCH III/ Juazeiro – Bahia.

² Para esclarecimento, mesmo quando menciono sobre o projeto de IC, me refiro ao subprojeto que participo/participei e que faz parte do projeto maior, do(a) orientador(a), na Iniciação Científica. Há uma diferença entre eles, mas não cabe aqui me estender.

³ Programa de Redes Ambientais para Construção do Sistema do Verde Urbano e Mobilidade Sustentável na cidade de Juazeiro-BA: Um processo Participativo de Ações Contextualizadas para a Convivência com o Semiárido Baiano.

⁴ O tripé universitário é composto pelo ensino, pesquisa e extensão.

⁵ Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III – Juazeiro- BA.

Juazeiro-BA, visualizando a defasagem das áreas que deveriam ser destinadas a manter a biodiversidade do bioma Caatinga, bem como a possibilidade de se constituírem em espaço de lazer para os habitantes locais, traçando assim, os impactos causados na comunidade por essa ausência. Assim, no espaço da Jornada Científica, apresentei a comunicação oral e participei como ouvinte de outras apresentações, e pude perceber a riqueza de possibilidades de pesquisas que há na universidade, abrangendo temáticas pertinentes à formação do sujeito. Foi um dos momentos mais únicos que vivi na universidade.

A segunda experiência com o projeto de IC, foi no primeiro semestre de 2020, no qual fui novamente substituta de uma bolsista, no subprojeto “A Presença das Classes Multisseriadas nos Municípios do Sertão do São Francisco e os Indicadores Oficiais de Fechamento das Escolas do Campo”, orientado pelo professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, que oportunizou outro campo de discussões e de pesquisas bibliográficas. Entretanto, é válido ressaltar que neste mesmo ano, houve a incidência da pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) no Brasil, impossibilitando a continuação dos encontros presenciais da IC e fez com que fosse adotado o método remoto para continuação da pesquisa. Em torno de 7 meses sem aula na graduação, a IC foi a única “ponte” de acesso à universidade, me permitindo continuar discutindo com os demais sujeitos, via remota, e se tornando minha única motivação de estudos.

Assim, ao final do ano de 2020, a XXIV Jornada de Iniciação Científica da UNEB foi realizada de forma remota, e apesar de não ter sido a mesma experiência do ano anterior, eu ansiava por contato com outros estudantes e pelo ambiente de trocas que a IC possibilitava.

Dessa forma, ao final de 2020 e início de 2021, continuei com um subprojeto de temática semelhante, com o professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, intitulado de “Os indicadores oficiais de paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios do Território do Sertão do São Francisco”, sendo um dos anos mais difíceis devido ao tempo atípico de pandemia. Nesse espaço de tempo, a didática do docente orientador foi imprescindível para o desenvolvimento da IC, uma vez que as vulnerabilidades que foram acentuadas pela pandemia, refletiam no desenvolvimento da pesquisa.

Somado a didática do docente, a Iniciação Científica me (re)ensinou a ler, escrever, pesquisar, discutir, auxiliando no meu desenvolvimento acadêmico, indicando a importância de pesquisar diante do atual cenário de sucateamento da educação, em que os dados que eu pesquisava fortaleciam meus argumentos. Assim, redescobri minha escrita.

Durante esse trajeto, oportunidades de escrita e participação em eventos foram sendo proporcionadas, não se restringindo somente ao momento de “devolução” dos resultados da pesquisa à universidade na Jornada Científica. Assim, participei de alguns eventos como o Congresso Nacional

de Educação (CONEDU); Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (WECSAB); Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE), Congresso Mundial de Educação Sesc RJ: Essa Escola Chamada Vida; dentre outros momentos que permitiram o ir além no meu processo educativo e formativo.

Além disso, atualmente, no primeiro semestre de 2022, faço parte de outro projeto de Iniciação Científica, sob orientação do Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira, com o tema “Os indicadores oficiais de paralisação e fechamento das escolas do campo nos Municípios do Território do Sertão do São Francisco”. Assim, a escrita desta monografia se dá de forma simultânea à minha participação em outro projeto de IC, o último durante a graduação de Pedagogia, em que apesar de ser uma fase com várias demandas, tem sido importante para a minha formação.

Logo, a partir da reflexão que Bondía (2002) aborda na perspectiva de experiência, em como algo que toca o sujeito, a Iniciação Científica (IC) foi uma das vivências mais marcantes dentro da universidade, principalmente no que tange à minha formação como uma Pedagoga.

Este programa possibilita que os(as) graduandos(as) desenvolvam pesquisas em diferentes vertentes em sua área de formação, contribuindo para que se aprofundem na fundamentação teórica e na formação para o exercício da realização da pesquisa, a depender do projeto. Contudo, se faz necessário analisar e discutir em como a IC, de forma específica, vai além da matriz curricular, uma vez que amplia os campos de pesquisas, oportunizando o acesso ao tripé universitário (Ensino, Pesquisa e Extensão), colaborando diretamente com a formação da Pedagoga, tendo em vista que o campo da Pedagogia possibilita trabalhar em diversas áreas, como: Pedagogia hospitalar, social, de gestão, empresarial, educação especial, educação ambiental, dentre outras, pois “se há muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por consequência, várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação e etc., e também a pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

À vista disso, sendo a pesquisa inerente ao processo formativo da Pedagoga, tanto para o que seguirá a carreira docente, ou não, a IC amplia as oportunidades de acesso aos diversos espaços sociais (formais, informais e não-formais), oportuniza o reconhecimento do contexto no qual o sujeito atuará, pois sem isso a pesquisa não é possível, bem como fomenta uma intervenção no espaço em que se encontra.

Logo, é possível compreender a importância do acesso a esta parte do tripé universitário, a pesquisa, que possibilita a melhoria da escrita acadêmica, o desenvolvimento da autonomia do(a) estudante, oportunidades de participação nos eventos acadêmicos, formação crítica, o ir além do conhecimento técnico, dentre outros aspectos importantes na formação.

Destarte, esta monografia se propõe a evidenciar esta trajetória de si, de mim, como Pedagoga forjada nesse tripé, sobretudo na pesquisa, tendo como questão de pesquisa investigar: Quais as contribuições da Iniciação Científica na formação da Pedagoga na Universidade do Estado da Bahia/DCHIII, a partir da própria experiência como bolsista de IC?.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar as contribuições da Iniciação Científica na formação da Pedagoga na Universidade do Estado da Bahia/DCHIII, a partir da própria experiência como bolsista de IC. Especificamente, busca-se descrever as contribuições da IC na formação como Pedagoga, bem como as oportunidades advindas do programa no que diz respeito à pesquisa e escrita acadêmica; investigar tais contribuições para o meu “eu Pedagoga”, além de compreender a importância da pesquisa na formação da Pedagoga para a atuação na docência.

A partir disso será possível compreender os impactos da IC na formação dos sujeitos, sobretudo a Pedagoga, em que se faz necessário discutir e analisar, de forma específica, tais reflexos, uma vez que a pesquisa é inerente ao processo de ensino-aprendizagem dentro da universidade pública.

Além disso, a princípio destaco que neste trabalho será utilizada a nomenclatura Pedagoga, como uma forma de me reconhecer na escrita desta autonarrativa, de dar espaço à voz feminina que há tanto tempo é silenciada na sociedade. Entretanto, considere o termo também para o Pedagogo, pois esta é uma pesquisa de cunho científico de forma geral. Destaco ainda, que a palavra Pedagogia, ao se tratar da Pedagogia enquanto Ciência, área do conhecimento ou campo de investigação, será sempre utilizada a grafia com a letra “P” em maiúsculo.

1.1 Metodologia

Este trabalho é fruto das vivências no programa de Iniciação Científica (IC) na UNEB – DCH III, entre os anos de 2019 e 2022, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, logo, se enquadra na natureza qualitativa e se dispõe de princípios fenomenológicos, uma vez que se utiliza das reflexões já feitas na IC, como também a partir dela, para narrar a experiência e as implicações deste programa na minha formação como Pedagoga.

Ludke e André (2022) destacam que a abordagem qualitativa oportuniza um olhar dinâmico acerca do objeto de estudo, não se limitando ao um viés cartesiano no qual desconsidera as metodologias que não são utilizadas pelas ciências da natureza. As autoras afirmam que:

[...] à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um

contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LUDKE E; ANDRÉ, 2022, p. 6)

Nesta mesma compreensão, a fenomenologia também vai para além de uma ideia cartesiana, considerando o fenômeno em suas diferentes perspectivas, visto que:

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada. (GIL, 2008, p. 15)

Além disso, Ludke e André, em determinado ponto, retratam sobre o reflexo do sujeito-pesquisador no seu objeto de estudo, corroborando com a ideia desta escrita, pois:

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LUDKE E ANDRÉ, 2022, p. 5)

Assim, de forma geral, é fundamental compreender a importância de um certo distanciamento do sujeito com o objeto investigado para que não ocorra uma interferência direta em sua pesquisa, entretanto, é de conhecimento também que os valores do(a) pesquisador(a) irão nortear o modo de desenvolvimento de sua pesquisa. Dessa forma, considerando minha vivência na universidade como pressuposto desta escrita, a autonarrativa é escolhida como método, pois não serei apenas uma narradora da minha própria história, eu sou o sujeito dela, o que permite o ir além do que um(a) pesquisador(a) externo(a) poderia ir considerando as experiências que foram construídas.

É importante destacar que:

Nesta perspectiva, instrumentos de auto-organização, como a autonarrativa, por exemplo, podem ajudar os sujeitos narradores de si a se organizar, construindo novos sentidos para a sua vida e, portanto, a se complexificar. As autonarrativas funcionam como perturbações constantes. São momentos muito dinâmicos para que os pesquisadores(as) possam se experimentar, o tempo todo, em seu devir subjetivo e cognitivo. (PELLANDA; PINTO, 2015, p. 267-268).

Nesta abordagem qualitativa, a autonarrativa se torna um meio de compreender o fenômeno do processo educativo em seu amplo significado, considerando a visão e experiência do sujeito pesquisador no objeto de pesquisa. Neste contexto, a fenomenologia respalda as discussões aqui realizadas, considerando a relação subjetiva do sujeito-objeto como uma fonte de pesquisa científica, no qual a partir da narrativa do(a) pesquisador(a) sobre determinada situação em que está inserido, também o(a) possibilita investigar. Como destaca Dutra (2002, p. 377):

A escolha de um método de inspiração fenomenológica parece o mais adequado quando se pretende investigar e conhecer a experiência do outro, uma vez que o ato do sujeito de contar a sua experiência não se restringe somente a dar a conhecer os fatos e acontecimentos da sua vida. Mas significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro.

Assim, a fenomenologia dá espaço para a vivência/experiência como campo de investigação, buscando compreender a singularidade do fenômeno aqui proposto. Tal pensamento nos faz compreender a importância da memória, pois é a partir dela que se pode dar novas compreensões e significados, viabilizando uma ação mais consciente de si.

O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental. Na pesquisa (como em qualquer outra situação) a apropriação do conhecimento dá-se através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão. A Pesquisa Fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão. (MASINI, 2000, p. 63)

Nesse contexto, um dos principais motivadores da escolha da autonarrativa como um “lugar” científico, foi utilizar a vida concreta como pressuposto de pesquisa. Mas é importante salientar que esse processo da experiência neste programa científico não foi livre de dor, muito pelo contrário, todos os momentos foram permeados por outras questões, e considerando a complexidade humana, é impossível isolar as vivências na IC de outras simultâneas. Mas nessa escrita eu tenho como uma das intenções mostrar as implicações da Iniciação Científica na minha formação como Pedagoga, e como sujeito, pois não tem como delimitar até onde a IC refletiu no meu ser.

No que tange a autonarrativa e o meu eu Pedagoga, Prado e Soligo (2005, p.7) destacam que:

Num curso universitário de formação de profissionais⁶ que estão em exercício e em programas extensos de formação continuada, fica potencializada a proposta de narrar por escrito as experiências e as reflexões, pois esses são contextos privilegiados de articulação teoria-prática e de produção de conhecimento pedagógico.

Os autores reforçam a importância dessas escritas no processo formativo do(a) educador(a), tendo em vista que possibilita a compreensão de como o sujeito se constitui como ser e o significado que ele dá para as experiências e as memórias delas. É uma das formas de conhecer o processo de formação da Pedagoga, não só relacionado aos componentes curriculares do seu curso, mas também em como ela se forja nesse trajeto.

É comum perceber que para a maioria dos(as) estudantes, durante a graduação, quase não há acesso a Iniciação Científica, ocorrência que se dá incipientemente durante o acesso às disciplinas de

⁶ O sentido de “profissionais” para os autores, na sua escrita, é em referência ao educador(a).

metodologia científica, dentre outras, ou seja, isso só vai ocorrer durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois as vagas do programa ainda são insuficientes para o atendimento da maioria dos(as) estudantes. Isso evidencia a importância da escolha da experiência na IC como tema deste trabalho, pois destaca um recorte da vida acadêmica na sua essência.

Nessa perspectiva, algumas das vivências, dentro do programa IC, que impulsionaram e culminaram esta reflexão foram: 1- O exercício da escrita científica, pois até o momento anterior a IC ainda não havia tido a oportunidade de sistematização dos estudos e reflexões realizados. Algumas escritas possuíam enfoques diferentes e outras semelhantes, demonstrando que esse exercício contínuo elucida e facilita o processo de sistematização do conhecimento, bem como a divulgação dele em artigos, resenhas, relatórios, e até mesmo o próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 2- O processo de pesquisa necessário para embasamento dos estudos realizados, que exige do(a) graduando(a) sua autonomia e criticidade na busca de referências, reflexão dos conceitos trazidos pelos autores, capacidade de organização e diálogo das ideias, dentre outras ações necessárias; 3- A divulgação dos conhecimentos construídos, tendo em vista que além da sistematização escrita (metodologia, justificativa, objetivo, entre outros), também se faz necessário o desenvolvimento de sua oralidade na apresentação em seminários, workshops, congressos e até mesmo na própria Jornada de Iniciação Científica (JOIC).

Assim, é necessário levar em consideração um dos principais conceitos que esta escrita traz durante seu desenvolvimento, o da experiência. Para tal, é utilizado o conceito defendido por Bondía (2002), que considera a experiência como algo que acontece e toca o sujeito, ele afirma que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24)

Deste modo, a experiência, aquilo que me toca, também pode ser um propulsor do pensar científico e de mesma validade acadêmica, pois:

A *pesquisa participante* pretende ser um corajoso salto além da *observação participante*. Nessa e em boa parte das abordagens qualitativas na pesquisa social, eu descubro que sou confiável. Posso proceder assim porque posso confiar em mim mesmo e, não apenas, nos instrumentos que coloco entre eu e os meus “objetos de pesquisa”. Posso confiar em minha memória, em minhas palavras e nas de outros, meus interlocutores. Posso confiar neles “para mim”. Para efeitos dos processos e produtos de um trabalho científico que eu controlo, interpreto e uso em meu favor. Na *pesquisa participante* parto de um duplo reconhecimento

de confiança no meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “cossujeito de nossa investigação”. (BRANDÃO, 2006, p. 51)⁷

Portanto, esse exercício de escrita e método de escrita, escolhido neste trabalho, auxilia na compreensão em como me constituo, os significados que dou as experiências e as memórias delas. É um processo de ida e volta constante, em que o caminho nunca é o mesmo. É nesta autonarrativa, a partir da qual eu que faço notas, (re)descubro, tenho novas percepções, desvendo sentidos, construo e desconstruo o meu ser dentro do processo de parar para ver, sentir e compreender, demonstrando que o ser e estar do meu “eu” também são atravessados por estes espaços científicos.

É importante destacar também um dos principais aspectos contribuintes no processo formativo reflexivo, que é a curiosidade:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão a ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (FREIRE, 2018, p. 85)

É essa curiosidade que me fez escrever sobre a IC, mas não somente ela, e sim como me fiz dentro dela, as inferências dessa vivência em minha formação. Foi nesse processo que iniciei os estudos da fenomenologia, descartei outros métodos, pois compreendi que não davam suporte a uma autonarrativa. Foi a curiosidade que me fez rever as lembranças e os projetos da IC para me auxiliar na compreensão de como me movimentei e me formei nesse processo.

Como a curiosidade foi o ponto de partida, isso também implicará na prática docente, pois tive a própria experiência de onde a curiosidade pode me levar quando há oportunidades para isso e quando se há também estímulos, uma vez que a partir do momento que determinado objeto me causa inquietação, levo para a sala de aula, ou no meu caso, para o(a) orientador(a) e discuto com ele(a). O posicionamento desse é fundamental na continuação, ou no término, da minha investigação.

Durante a escrita de trabalho também foram utilizados os estudos de Kastrup (1999) no que tange a invenção de si como uma forma de dar novos sentidos as experiências vivenciadas, ressignificando e abrindo espaço para novos processos cognitivos. Ela aponta que “O trabalho da invenção consiste, assim, num movimento de vaivém, indo do esquema às imagens e vice-versa. A

⁷ Brandão (2006) traz a pesquisa participante no bojo dos movimentos sociais e seus projetos de emancipação devido as possibilidades que esta metodologia de pesquisa oportuniza. Nesta escrita, de autonarrativa, a pesquisa participante se mostra devido a sua sensibilidade às experiências do sujeito no seu processo formativo de conhecimento, que é tão válido quanto quaisquer outras ciências.

invenção implica tateamentos, experimentação com a matéria e imprevisibilidade” (KASTRUP, 1999, p. 12)

Partindo desse pressuposto, inventar-se é ir e voltar no tempo, nas memórias e experiências, e, nessas idas e vindas, o resultado da revisitação das vivências e dos seus significados é imprevisível, uma vez que o dar sentido é dinâmico e fluído. É o que pude perceber nessa atividade de escrita, pois o processo de relembrar experiências guiou o modo de escrita e o tom de fala, dando novas formas ao que tinha sido previsto. A mesma autora destaca que:

Refiro-me a experiências que nos trazem uma espécie de perturbação, que nos fazem mergulhar numa perplexidade e impede o acionamento imediato dos esquemas motores. Experiências que indicariam a impotência dos esquemas de reconhecimento e revelariam, paradoxalmente, um intuito cognitivo. Tomo como exemplo a experiência, bastante comum, embora não banal, de alguém que retorna, anos mais tarde, à casa em que morou durante a infância. Não raro, tem lugar então uma experiência cognitiva que não é de mero reconhecimento. O reconhecimento mistura-se a um estranhamento acerca das dimensões da casa. O imenso quintal lhe parece agora um pequeno pátio, a antiga escada não passa de alguns degraus, o portão, embora o mesmo, revela-se outro. A perplexidade experimentada suscita, e mesmo impõe, a invenção de uma outra cognição da casa. (KASTRUP, 1999, p. 58)

Corroborando com a ideia de como a memória é a própria existência (a minha existência) e de como eu me invento a partir dela, a experiência é o campo no qual me produzo como ser, e o meu vir a ser, não sendo possível prever objetivamente o seu resultado.

Ora, quando se trata de investigar a invenção, o problema é flagrante. Reduzir a invenção a um conjunto de leis cognitivas invariantes é reduzi-la ao já conhecido. É pressupor o que se pretende explicar. É eliminar a imprevisibilidade de seu resultado. Sem surpresas potenciais, a invenção, se tematizada, é destituída de seu principal atributo, que é a produção de novidade. (KASTRUP, 1999, p. 57)

Quando me propus a essa escrita possuía algumas ideias em mente sobre o que queria abordar, entretanto, ao ter que reviver experiências e voltar para os materiais escritos, apresentados, às leituras feitas, o tom de escrita foi se desenvolvendo por si, retirando e acrescentando ideias e tópicos, o que só foi possível perceber de forma integral, quando a escrita já estava sendo finalizada.

É importante salientar que, em alguns momentos deste trabalho quando se tratar diretamente da IC na implicação da minha trajetória formativa será utilizada a primeira pessoa do singular (o eu), pois, é a leitura do meu processo do vir a ser. Entretanto, nos casos em que realizo o diálogo com algumas referências bibliográficas e marcos legais, poderei fazer a opção de não falar diretamente em primeira pessoa. As possibilidades de variação de tom são intencionais, não há um sujeito ou pesquisador(a) oculto(a) que narram minha trajetória. Assim, como a existência possui suas nuances, essa escrita também as tem.

1.1.1 As fontes de informações

Para o desenvolvimento deste trabalho foram necessárias algumas fontes para além do referencial teórico que trago aqui, pois apesar de serem fundamentais para respaldo de discussão, não são suficientes para atender a metodologia aqui proposta, a autonarrativa. Dessa forma, a primeira fonte é referente a minha própria memória dos processos vivenciados, não só dentro do programa de Iniciação Científica, mas também durante ele.

Devido a isso, algumas fontes que poderei recorrer para vir a contribuir nesta escrita são: relatórios apresentados durante a minha inserção na iniciação científica, nas jornadas que participei; seminários que nesse processo tive acesso, como também nos quais apresentei trabalhos; discussões do grupo de pesquisa; artigos científicos e resumos escritos nessa fase, dentre outras lembranças que podem ser evocadas desse processo. Tais registros são memórias do processo de formação da minha trajetória.

É importante ressaltar que um dos momentos-chaves que foram decisivos para a escolha do tema e da metodologia de escrita, foi devido a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), no início de 2020, em que as vulnerabilidades foram acentuadas e as relações sociais foram ressignificadas para corresponder a nova dinâmica social, refletindo na minha relação com este programa e o mesmo com a minha formação. Portanto, esta experiência foi construída antes da pandemia, no ano de 2019, bem como durante ela.

1.1.2 A análise

Devido à natureza qualitativa deste trabalho, com aspectos fenomenológicos, para o desenvolvimento deste trabalho optou-se por uma estratégia de análise fundada na triangulação das informações no diálogo com as referências que fundamentam o trabalho, visto que esta autonarrativa se utiliza de diferentes métodos para a construção de escrita: a experiência através das vivências na IC, os referenciais teóricos e o meu olhar como pesquisadora ao ver a IC, norteiam as discussões e reflexões aqui realizadas.

A triangulação “implica na utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador” (GUNTHER, 2006, p. 201), permitindo com que a análise se utilize dos mais variados tipos de dados, tornando-se mais concisa a investigação. Segundo Minayo *et al* (2005) a triangulação permite o diálogo e cruzamento de diferentes pontos de vistas ao investigar um objeto, ou levantar dados. Neste caso, serão utilizados em contraste: a experiência, referência bibliográfica e reflexão.

Isso permite dar significados aos acontecimentos, construir explicações e delimitar as inferências no meu vir a ser e como me constituo como pesquisadora dentro do campo da Pedagogia, uma vez que a triangulação permite uma maior veracidade e validade da discussão.

1.2 As referências ampliando o nosso olhar e abrindo as trilhas da pesquisa

Após a escolha do tema e reflexão sobre a organização da escrita, compreendeu-se que não há necessidade de escrever um capítulo com o enfoque apenas para o referencial teórico, pois tais referenciais serão apresentados de forma contínua e dinâmica ao longo dos capítulos, provocando um diálogo entre as reflexões feitas (pela autonarrativa) e as teorias que norteiam esta pesquisa. Assim não haverá um capítulo “estaque” dos principais referenciais, e sim, um diálogo constante nos capítulos em que os autores de referência são suscitados a contribuir.

Nesse contexto, para auxiliar na discussão sobre o conceito da Pedagogia serão utilizadas as ideias de Libâneo (1997, 2010, 2012), Pimenta (2009) e Saviani (2007), visto que há uma dialogicidade entre eles. Demo (2006, 2012, 2015) e Severino (2009) serão os principais referenciais sobre a pesquisa na formação do sujeito e a metodologia científica. Para discutir sobre os aspectos históricos da Iniciação Científica e suas contribuições na formação do(a) pesquisador(a), Massi e Queiroz (2015) e Bridi (2011, 2015) darão suporte; O conceito de experiência e na concepção do “vir a ser” será subsidiado por Bondía (2002), Larrosa (2019)⁸, Walter Benjamin (1987) e Kastrup (1999) para auxiliar na compreensão desta autonarrativa; Brandão (2006) respalda a importância da pesquisa participante; Josso (2007) e Pineau (2014) abordam acerca do processo formativo; Na formação docente em sua abrangência, Tardif (2014), Proença (2018) e Freire (1979, 2017, 2018) serão suscitados.

Ademais, também são necessárias outras referências para nortear essa discussão, Ferro (2014) que aborda a formação de profissionais capazes de produzir conhecimento e saber utilizá-los nas situações cotidianas, considerando que a pesquisa é o caminho para os desafios da prática educativa.

Além disso, serão utilizadas outras referências acerca do tripé universitário, a narrativa como fonte de pesquisa, a importância do(a) aluno(a)-pesquisador(a), bem como os reflexos da IC na formação da Pedagogia e no seu processo de atuação na docência.

⁸ Há alguns escritos que o autor Jorge Larrosa Bondía assina como Bondía ou Larrosa.

2 A PESQUISA E O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

“A ciência mais criativa é aquela que se questiona, quando adquire ares de sabedoria” (DEMO, 2006, p. 26)

O conceito acerca do que é a pesquisa nas universidades brasileiras é uma construção histórica, pois as concepções vigentes de cada época guiavam (e guiam) seus princípios e finalidades. Dessa forma, é pertinente compreender o seu percurso histórico para entendê-la como fonte de construção de conhecimento científico, bem como, a sua relevância para a formação do sujeito, sobretudo para aqueles que estão em processo de graduação.

Assim, é a partir da década de 1930, devido ao contexto histórico da época, que a ideia de pesquisa, na universidade, ganha maior visibilidade no estado brasileiro, sob a presidência de Getúlio Vargas, que por meio do Decreto nº19.851⁹, de 11 de abril de 1931, estabelece que uma das finalidades do ensino universitário é estimular a investigação científica. Bridi (2015) elucida em como o Estatuto das Universidades Brasileiras dessa época era voltada para a formação da elite para atender questões econômicas, com foco no desenvolvimento industrial e moderno. Além disso, a mesma autora destaca que um dos principais marcos históricos que foram propulsores do aumento de investimento à ciência e tecnologia foi a Segunda Guerra Mundial.

Devido a esse contexto de maior ênfase nas áreas de física e química, em razão das bombas nucleares utilizadas em guerra, surge a necessidade de um órgão nacional que promova e estimule as produções científicas, nesse caso, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), fundado em 1951, de acordo com a Lei 1.310/51 (BRASIL, 1951). Dessa maneira, a Iniciação Científica começa a dar sinais, de forma informal, dentro dos espaços universitários, como Massi e Queiroz (2015, p. 38) apontam:

No Brasil, a IC tem se desenvolvido basicamente nas universidades envolvidas em pesquisas acadêmicas, e com os projetos institucionais de IC, principalmente aqueles promovidos por órgãos de fomento. A IC vem sendo realizada informalmente nas universidades desde a década de 1950 e, enquanto objeto de política nacional, é organizada, promovida e financiada pelo governo federal desde 1963.

É importante a ressalva de que, a partir da década de 1970, com a Lei nº 6.129/74, a nomenclatura da CNPq é modificada de "Conselho Nacional de Pesquisas" para "Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico" (BRASIL, 1974), permanecendo a mesma abreviação.

⁹ Este Decreto só foi revogado em 11 de janeiro de 1991, pelo Decreto nº 99.999/91, quase 60 anos depois da sua publicação.

Assim, até 1987 as bolsas de iniciação eram ofertadas diretamente aos pesquisadores através de suas solicitações, e somente em 1988 que a CNPq cria o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em que normatiza a concessão de bolsas para as instituições, cabendo a elas a distribuição entre os pesquisadores, no qual:

Um dos principais órgãos brasileiros de fomento à IC é o CNPq: agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao financiamento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Além dele, existem outros órgãos de fomento, presentes em alguns estados, como as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP), que também financiam a IC. (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 38).

Somando ao contexto de mudanças educacionais, com a Constituição Federal de 1988, que de acordo com o artigo 207 institui a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras (BRASIL, 1988), no qual possibilita uma formação no ensino superior transpassada não só pelos componentes curriculares necessários para a graduação, mas que também abranja e incentive a produção do conhecimento científico, junto com a investigação e a formação crítico-reflexiva. O PIBIC (CNPQ) se organiza com os objetivos de:

1. Despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação;
2. Contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores;
3. Contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;
4. Estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação;
5. Contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;
6. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação;
7. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural;
8. Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa;
9. Ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica. (CNPQ, 2022, online)

Os objetivos apresentados acima evidenciam a importância deste programa para o desenvolvimento de pesquisas em âmbito nacional, uma vez que a formação toma uma perspectiva mais abrangente. Além disso, também é disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre o objetivo do ensino superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

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;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Dessa forma, é durante a graduação que o sujeito tem acesso à formação inicial das discussões acadêmicas de sua área, nesse caso, na Pedagogia. Logo, é necessário que durante esse período ocorra o contato não só com a matriz curricular básica do seu curso, mas que também tenha acesso à pesquisa, e a extensão, tendo em vista a importância delas para o desenvolvimento de uma graduação crítica, não somente técnica. Como aponta Bridi (2011, p. 350) “Esse entendimento deixa claro que a função da universidade vai além da formação profissional técnica e especializada e tem o compromisso com o desenvolvimento do espírito investigativo, com a produção de novos conhecimentos”.

Evidencia-se assim, a importância das pesquisas durante a formação inicial do sujeito, e é nesse contexto, que a Iniciação Científica se torna um dos principais acessos à pesquisa para os(a) universitários(as), e até mesmo para os(as) próprios(as) docentes, uma vez que:

A atividade de iniciação científica (IC) é, na estrutura curricular, o aspecto pedagógico mais forte para que o método científico seja compreendido como uma formação que vai além de um conjunto de técnicas para organizar, tratar ou analisar dados. Calazans (1999) também menciona a importância de se juntar esforços para o desenvolvimento de habilidades e capacidades que, a partir da apreensão de teorias, metodologias, atitudes e compromissos dos aprendizes, contribuam para a formação do pensar científico de alunos de graduação. (BRIDI, 2011, p. 350).

Desta forma, dentro deste programa há possibilidades de investigação das inquietações apresentadas ou percebidas no cotidiano, dando espaço para o ir além dos dados técnicos, refletindo, ouvindo, indagando e contextualizando os saberes já existentes com os adquiridos, desenvolvendo novas habilidades e compreensão sobre o meio em que se vive.

É importante destacar que a Iniciação Científica também se torna uma grande aliada nas discussões desenvolvidas pela própria graduação, já que nela o(a) graduando(a) tem um espaço de tempo maior para fazer as leituras necessárias de compreensão do objeto de estudo, contribuindo nas discussões teóricas que possam vir a serem feitas em sala de aula. Devido a direta e indireta relação entre ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade que ocorre durante muitas pesquisas de IC, faz com que os argumentos se tornam mais coerentes e embasados cientificamente.

Em uma pesquisa realizada por Bridi¹⁰ (2011), durante a aplicação de dois questionários na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sobre a iniciação científica e a formação do estudante, constatou-se nas respostas dos docentes e discentes, a importância do programa para o desenvolvimento dos sujeitos dentro e fora da academia, agregando não só em aspectos como ampliação dos conhecimentos gerais e específicos, mas também impactou positivamente no desenvolvimento da autonomia, criticidade, comportamento ético, dentre outros aspectos. A autora destaca ainda que:

Buscando responder aos nossos questionamentos iniciais, verificamos, à luz dos resultados alcançados, que a iniciação científica pode adquirir alcances pedagógicos que vão além da formação do pesquisador especializado, contribuindo para a formação intelectual e moral dos alunos, na visão dos professores e alunos. (BRIDI, 2011, p. 359).

O estudo evidencia o papel significativo do programa na formação do(a) aluno(a)-pesquisador(a), no qual os campos de discussões são ampliados, ao mesmo tempo em que se aprofunda o conhecimento em determinado tema.

A IC também impacta positivamente na formação dos docentes, devido a integração do ensino-pesquisa na construção da sua futura prática. Ferro (2014) corrobora ao discutir acerca da importância da IC na formação dos professores, ao afirmar que este programa possibilita colocar em prática as teorias aprendidas diante dos desafios cotidianos, bem como no questionamento e compreensão de sua prática.

A Iniciação Científica tem grande importância no contexto acadêmico porque tem como propósito a fecundação e proliferação do conhecimento, utilizando a pesquisa para atingir este objetivo, se apresentando, assim, como um excelente instrumento de aprendizado e agente de fomento à interação entre o estudante, a universidade e a comunidade. (FERRO, 2014, p. 133).

Dessa forma, percebe-se algumas das contribuições positivas da IC na formação das(os) Pedagogas(os), haja vista que a pesquisa deve ser inerente ao processo formativo, sobretudo o inicial, pois este será a porta de entrada do sujeito para os conhecimentos e discussões acadêmicas. A prática

¹⁰ Jamile Cristina Ajub Bridi, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

pedagógica requer um posicionamento crítico-reflexivo, e é necessário que se tenha acesso a isso nos diferentes eixos da universidade, sendo eles o ensino, a pesquisa e extensão.

Mas para que a IC seja desenvolvida nas universidades, deve atender às características do PIBIC que norteiam a viabilização das bolsas, visto que:

No PIBIC, são as IES e IPq que têm controle administrativo sobre as cotas de bolsas e que devem criar dispositivos próprios de distribuição aos seus pesquisadores e/ou alunos. As bolsas têm validade pelo período de doze meses, podendo ser renovadas, e são pagas mensalmente pelo CNPq, com valor estipulado anualmente pela Diretoria Executiva do CNPq – atualmente o valor é de 400 reais. As IES e IPq também devem promover anualmente um seminário ou congresso “onde os bolsistas deverão apresentar sua produção científica sob a forma de pôsteres, resumos e/ou apresentações orais”, sendo seu desempenho avaliado pelo Comitê Institucional do PIBIC (Brasil, 2012). (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 40-41).

Por ser de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) a distribuição das bolsas, cada uma delas possui autonomia para isso. Assim, devido esta autonarrativa ser fruto de vivência na IC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH III), cito aqui por exemplo, o Programa Institucional de Iniciação Científica (PICIN), que atua em parceria com as agências de fomento nacional, a exemplo do CNPq, como também com agência estadual, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e anualmente, para divulgação das pesquisas, culminam no evento da Jornada de Iniciação Científica (JOIC) da UNEB ¹¹. Sendo estes os financiadores das bolsas de IC que desenvolvi durante minha trajetória na graduação no curso de Pedagogia.

Ademais, a concessão de bolsa por tais programas também funcionam como incentivadores para os sujeitos da graduação participarem dos projetos promovidos. Apesar de atualmente o valor ser consideravelmente baixo, R\$ 400,00 (quatrocentos reais), ainda é uma fonte de renda que permite uma parte dos(as) estudantes se dedicarem à pesquisa.

Logo, vale destacar a importância do tripé acadêmico como um todo, que em seus eixos articuladores se entrelaçam, se complementam e se transpassam em prol de uma formação mais integral do sujeito. Foi dentro do tripé de extensão, em que a universidade tenta chegar mais próximo da comunidade, que tive conhecimento da Iniciação Científica, pois a priori, apesar de na época estar no 3º período do curso, ainda não sabia da existência desse programa.

Somente a partir da minha participação como voluntária no Seminário Regional Verde Urbano no Semiárido Brasileiro, evento promovido pelo CONVIVERDE na UNEB/DCH III, no final de 2018, tive consciência de alguns projetos no departamento, pois a docente coordenadora do evento também era orientadora na IC, a Prof.^a Dra. Luzineide Dourado Carvalho. Essa participação impulsionou a

¹¹ Informação retirada do site de divulgação da Jornada de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia (<http://www.sge.uneb.br/inicio/index>)

minha primeira experiência na IC como voluntária no subprojeto “Áreas Verdes Disponíveis em Contexto Semiárido Urbano”, orientado pela mesma, no início de 2019, bem como me inseriu nas futuras vivências dentro do programa, no qual irei detalhar futuramente.

Tal caso evidencia a importância da dialogicidade entre os eventos e programas promovidos dentro da universidade, visto que, principalmente nos primeiros semestres de graduação, os(as) estudantes ainda não estão familiarizados com as outras colunas do tripé, a extensão e pesquisa, pois há um enfoque maior no ensino.

É indubitável que a universidade é um espaço formativo, no sentido acadêmico e pessoal, portanto investimentos são necessários para que seu funcionamento seja efetivo e consiga atender os objetivos que se propõe. Investir na pesquisa é investir na própria infraestrutura do ambiente, visto que a depender do projeto alguns materiais específicos são necessários, bem como, é investir nos sujeitos que ali se constituem, os colocando como agentes ativos da sua formação e pesquisadores.

Nesse sentido, para continuar a discussão sobre a pesquisa na formação inicial da Pedagogia, é importante compreender o campo de atuação da Pedagogia e outros aspectos que a perpassam. Assim, no próximo capítulo será utilizado alguns conceitos de Saviani (2007), Libâneo (1997, 2010, 2012), Demo (2006, 2015), dentre outros referenciais, para discutir a Pedagogia, a atuação da Pedagogia, e a pesquisa nesse processo formativo e sua relevância.

3 A PEDAGOGIA, A PEDAGOGA E A PESQUISA

A priori, é necessário destacar alguns aspectos que caracterizam e são fundamentais na compreensão do que é a Pedagogia, bem como o papel da Pedagoga, uma vez que, ainda há muitas ideias equivocadas ou limitadas acerca desta ciência e do seu espaço de atuação. Dado que um dos objetivos que este trabalho se propõe a discutir são as implicações do Programa de Iniciação Científica no meu “eu Pedagoga”.

Posto isso, o fenômeno educativo acontece a partir das interações humanas, independente do espaço e da maneira que são realizadas, levando consigo os aspectos sociais vigentes. Nesse sentido, a Pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo a prática educativa e os aspectos que a perpassam, visando compreender em como essa se constitui, a partir dos sujeitos envolvidos e do contexto no qual se desenvolve. Saviani (2007) ao discutir sobre a Pedagogia e as diferentes concepções sobre a educação, destaca que:

Em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. (SAVIANI, 2007, p. 102).

Libâneo corrobora com esta ideia de Pedagogia ao afirmar:

A pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo (LIBÂNEO, 1997, p.24).

Ambos os autores ressaltam a dialética entre a teoria-prática no qual o campo da Pedagogia se debruça, sendo um processo nada estático, guiado pela dialogicidade e dinamicidade do sujeito e da própria sociedade no seu processo formativo educativo. Vale destacar que a concepção acerca da educação é guiada de acordo com as concepções sociais vigentes, no qual a economia, cultura e política refletem de forma direta e indireta, e por isso não há como desvinculá-la da sociedade em que está inserida. Posto isso, a Pedagogia também os considera na investigação de seu objeto de estudo, como infere Libâneo (2012, p. 14):

Definida a natureza do educativo, a pedagogia se põe a tarefa de esclarecimento racional dessa prática social, partindo da investigação dessa mesma prática, visando constituir uma teoria orientadora da prática, formulando objetivos e meios de realizar nos sujeitos humanos essas características de humanização plena, em meio à dinâmica das relações sociais na sociedade. Constitui-se, pois, como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve

uma prática intencional de produção e internalização de significados, para a constituição da subjetividade; ela opera, viabiliza, a mediação cultural por meio de várias instituições, modalidades e agentes, entre elas a educação escolar. A natureza do pedagógico está, pois, em propor objetivos e formas de intervenção na produção da humanidade em cada ser humano, a partir do entendimento de “humano” em cada momento histórico e lugar.

A partir disso, compreende-se que os campos de atuação dessa área são amplos e diversos, como o próprio ambiente escolar, que é comumente associado à Pedagogia, além de empresas, ambientes hospitalares, organizações não-governamentais, movimentos sociais, no campo jurídico, na educação ambiental, programa de formações, dentre outras esferas sociais. A mesma dá suporte para que a sociedade se reconheça como um ambiente educador, em que as relações humanas produzem conhecimento que este está permeado de significados e refletem na prática social.

Sendo assim, se faz necessário o conhecimento da conjuntura no qual a sociedade desenvolve suas práticas, a análise e reflexão dos processos de ensino-aprendizagem, a investigação e organização das metodologias necessárias para alcançar os objetivos propostos e assim traçar as intervenções no ambiente de atuação.

Em função das particularidades de cada espaço, a Pedagogia possui a maleabilidade de desdobramento, em que a sua atuação não tem, e não pode ter, a mesma metodologia e projeto de intervenção. É nesse sentido, que a Pedagoga se torna o sujeito investigador da prática educativa, sobretudo a intencional, em suas diferentes modalidades e contextos, considerando que:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. *Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.* (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

Dessa forma, é importante que a práxis da Pedagoga articule a teoria e prática, sem que uma se sobressaia ou tenha maior enfoque, visto que na ação pedagógica ambas devem se dar suporte para que seja permitida uma investigação e intervenção coerente e com maior chance de êxito, pois “não se pode realizar a prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática” (DEMO, 2006, p. 27). Dentro desse processo de organização de saberes, ações, metodologias, entre outros, que permeiam a prática da Pedagoga, a pesquisa é imprescindível para identificação e reconhecimento do contexto no qual as práticas sociais se inserem, bem como para todo o exercício de sua profissão.

Logo, a formação inicial deste, como também dos profissionais de outras áreas, deve estar imbricada na pesquisa como princípio científico e educativo como pontua Demo (2006), que viabilize um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e fomenta a criticidade dos(as) graduandos(as) a partir de seus estudos e vivências, dentro e fora da universidade. Nesse sentido, a área de atuação

da Pedagogia é vasta, por isso essa formação inicial, de acordo com Libâneo (2010) deve formar o Pedagogo *stricto sensu*, ou seja, que o qualifique para exercer sua profissão nos campos formais, não-formais e informais, diante dos diversos contextos e realidades. Essa distinção é necessária pois há ainda um reducionismo da prática pedagógica à sala de aula, não considerando os outros espaços, motivo pelo qual se essa é a perspectiva, a organização curricular dos cursos de Pedagogia deveria prever estas possibilidades, tendo inclusive, a pesquisa como mediadora da imersão nesses campos. O autor destaca que:

A caracterização de pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se, como já mencionado, pedagogos *latu sensu*. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando, portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

Assim, se a pesquisa faz parte da identidade epistemológica da Pedagoga e a Pedagogia tem a prática educativa como objeto de estudo, significa que a pesquisa é inerente à sua formação, independente do espaço no qual atue. Dessa forma, dentro do tripé acadêmico, especificamente na Iniciação Científica, há maior possibilidade de abertura e fomento, uma vez que auxilia a futura prática docente (e a presente também) com as discussões e reflexões realizadas, uma vez que “a formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade” (DEMO, 2006, p. 9-10).

Evidenciando que a pesquisa possibilita que o sujeito desenvolva e exerça sua autonomia enquanto agente ativo da sua própria formação, no qual a partir da ação-reflexão-ação, viabiliza uma postura mais crítica das questões cotidianas e a sua ação consciente, posto que Freire (2018) destaca que a ausência de reflexão produz uma prática ingênua. Logo, a pesquisa se torna importante na busca de resposta das inquietações e curiosidades do(a) professor(a), o(a) auxiliando no seu cotidiano, como corrobora Proença (2018).

A universidade, principalmente na formação inicial da Pedagoga, se torna um dos principais lócus de pesquisa acerca das práticas educativas, como também da prática docente, no qual são apresentados os diferentes processos científicos de investigação e as características que são inerentes a eles. Almeida e Pimenta (2009, p. 15) declaram que:

Entendemos que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente

produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca.

Portanto, a pesquisa na área da Pedagogia permite investigar não só os processos e práticas educativas, mas todo o contexto que a constitui, oportunizando a elucidação do que é visto “a olho nu” e do que não visto também, tornando-se base para a compreensão da sociedade e suas produções materiais e simbólicas. Vale ressaltar que a pesquisa aqui defendida não é no sentido laboratorial, isolada, “grandiosa” em termos sociais, mas sim no caráter investigativo sobre o seu cotidiano, e que subsidie a prática crítica e reflexiva. “Pesquisar não se restringe a seu aspecto sofisticado mais conhecido, que supõe domínio de instrumentações pouco acessíveis. Também não significa apenas esforço teórico, mera descoberta de lógicas e sistemas, simples experimentação laboratorial” (DEMO, 2012, p.131). A pesquisa aqui é no seu aspecto que tenha sentido e contextualizada a partir das necessidades reais do campo educacional, didático, pedagógico, da práxis, e não se imponha como mais um afazer, um fardo, desassociado da prática pedagógica e docente.

Isso não significa que a pesquisa seja realizada de qualquer forma, muito pelo contrário, pois ela exige que o sujeito tenha uma identidade investigadora, não suscetível aos achismos e incoerências. “Pesquisar, tanto como princípio científico quanto educativo, exige profunda competência e sua renovação incessante” (DEMO, 2012, p. 132), garantindo o rigor acadêmico e não rigorosidade da exatidão, que nem sempre coaduna com as pesquisas nas ciências humanas e sociais.

Segundo Demo (2006) a pesquisa pode recolocar a universidade junto a realidade, visto que as investigações, discussões, reflexões, e até mesmo os dados que são levantados pelos projetos de Iniciação Científica, traz para mais perto desse espaço as questões sociais e o contexto em que se encontra. Se promove indagações no espaço que, por si só, já deveria ser indagador e interventor. Potencializando assim, o olhar crítico, a criatividade e a autoria de produção nesse laboratório de experiências que é a universidade.

Entretanto, apesar de ser afirmado a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, percebe-se que há um maior enfoque no ensino, no qual são expostas as bases epistemológicas, a gênese histórica do curso em questão, as diferentes concepções, aspectos metodológicos, outras áreas que dão suporte aos estudos (a exemplo: história, sociologia, filosofia, psicologia), dentre outros aspectos, no qual a pesquisa é desenvolvida somente enquanto componente curricular. Deixando a “responsabilidade” dela para a outra parte do tripé, a pesquisa, e até mesmo para a extensão.

Essa concepção fragmenta o processo de ensino-aprendizagem em “caixotes”, dificultando uma perspectiva de educação integral, em que mesmo sendo uma formação no ensino superior ainda

se divide em categorias, pois até “(...) mesmo no professor, a pesquisa é coisa peregrina, ainda que cresça a pressão sobre a necessidade de pesquisar, à medida que se exige pós-graduação, sem falar que faz parte da trilogia obscura e piedosa “ensino, pesquisa, extensão” (DEMO, 2015, p. 72). Este mesmo autor faz uma crítica ao tripé como uma visão simplista da formação docente, e apesar de não ser este o enfoque do presente trabalho, é importante frisá-lo, pois aqui se defende a pesquisa como elemento inerente à formação da Pedagoga, dado que “o ponto focal está em encontrar na própria pesquisa o berço da cidadania acadêmica, à medida que, por meio do questionamento reconstrutivo, se atinja a possibilidade de evolução teórica e prática. “*No processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico (...)*” (DEMO, 2015, p. 78).

Além disso, Ludke (2012) corrobora sobre a importância do universo da pesquisa fazer parte da formação inicial, bem como continuada, do(a) professor(a), visto que a falta disso implicará em menos recursos críticos e autônomos no questionamento de sua própria prática. A pesquisa não pode, e não deve, ser resumida ao programa, como Severino (2009, p. 137) afirma:

Desse modo, podemos concluir que a iniciação à prática científica na universidade exige mediações curriculares que articulem, simultânea e equilibradamente, uma legitimação político-educacional do conhecimento, sua função epistemológica, uma estratégia didático-metodológica e uma metodologia técnica aplicada.

Compreende-se que para viabilizar na formação a pesquisa de forma efetiva, não é somente o oferecimento de um programa ligado ao tripé, mas que seja articulada de forma orgânica com todo o curso em questão, bem como com o próprio espaço acadêmico. Ademais, a formação crítica e contextualizada exige um espaço propício a isso, no sentido de estrutura, visto que da mesma forma que cadeiras, louças, equipamentos eletrônicos, dentre outros materiais, são necessários para viabilizar uma aula, se deve ter aparatos específicos e de qualidade para viabilizar o desenvolvimento dos projetos.

É compreendido que a pesquisa já deveria ter maior espaço na universidade, mas devido ao contexto econômico e político de sucateamento da educação e tendências tecnicistas, o programa de Iniciação Científica “ganha” um papel potencializador na formação contextualizada e integral da Pedagoga, e de outros(as) universitários(as). Ser Pedagoga, em uma sociedade que não valoriza a educação, é um ato de resistência.

É notório que, com as experiências construídas durante esse processo inicial, a IC se tornou um entremeio da minha formação como sujeito e como profissional, Pedagoga. A experiência se deu no sentido de dar significado aos acontecimentos para além da sua objetividade, para além da teoria. É construir, dar sentido, desconstruir e ressignificar. Ao tratar dessa afirmação, Kastrup (1999) aponta que a invenção a partir da experiência, se refere a como eu, ser, invento outros sentidos às experiências

já vivenciadas. Assim, dentro do processo de acesso aos subprojetos de IC, eu tomo consciência da autoformação, heteroformação e a ecoformação como compreende Pineau (2014).

Por exemplo, ao recorrer aos próprios relatórios para a construção dessa escrita de conclusão de curso, ressignifico o que já escrevi, revivo as memórias do processo de escrita, aquilo que parecia ser tão complexo e longo, já não possui o mesmo sentido. O meu eu Pedagoga do início do curso, já não é o mesmo agora, a IC oportunizou a possibilidade de construção de uma identidade pedagógica pesquisadora, que parte do princípio do conhecimento inacabado e em constante atualização.

É perceptível na IC, diante desta trajetória, que a Pedagogia, a Pedagoga e a pesquisa se entrelaçam e forjam um ser só, revelando uma condição existencial em determinado lugar. O posicionamento investigativo é a condição essencial ao processo formativo profissional e científico, e este respinga também no sujeito frente ao mundo, pois não há como isolar um do outro.

Ademais, cabe destacar que dentro da formação inicial da Pedagoga há um contínuo exercício de escrita no curso, seja em forma de resumo, resenha crítica, artigo, dentre outras modalidades, que auxiliam a construção, sistematização e solidificação dos conhecimentos produzidos. Isso somado a IC, e suas devolutivas a comunidade acadêmica, fortalecem o desenvolvimento da(o) graduando(a). O exercício de escrita é um exercício de compreender não só o objeto de estudo, mas também de (re)conhecer a si mesmo dentro desse processo. Sua ideia, posicionamento, prática pedagógica, os referenciais que norteiam suas ações, dentre outros aspectos que perpassam durante sua produção escrita.

Assim, por se tratar de uma escrita autonarrativa, serão trazidas, no próximo capítulo, algumas experiências referentes as minhas vivências nos projetos de Iniciação Científica que participei durante a graduação em Pedagogia, tanto no campo teórico, como no percurso do meu eu nesse processo. Vale ressaltar que será necessário evocar, brevemente, alguns conceitos estudados que deram subsídio para as pesquisas desenvolvidas, no sentido de exemplificar a abrangência de possibilidades que a IC permite no campo de investigações e reflexões. Os autores Larrosa (2002) e Benjamin (1987) darão suporte para o escopo do capítulo.

4 AS EXPERIÊNCIAS NOS PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

“Um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história” (LARROSA, 2019, p. 45).

A Iniciação Científica, como já posto, permite transitar em outras áreas, assim, neste capítulo pretendo evocar algumas memórias da minha trajetória durante o programa, bem como as escritas que desenvolvi, para evidenciar as implicações da IC no meu eu Pedagoga. Vale destacar que as memórias, em alguns momentos, irão dialogar entre si, sem a ordem cronológica de participação dos projetos, no intuito de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão, como será o caso da discussão sobre as Jornadas de Iniciação Científica (JOIC) ao final do capítulo.

O propósito não é me aprofundar nas temáticas que estudei nos projetos de IC, mas sim mencionar algumas ideias, de forma breve, para embasar o que discuto aqui. Para refletir em como, apesar de temas diferentes, eles dialogam entre si, ampliam e potencializam a formação do sujeito, oportunizando outros espaços formativos.

Além disso, considerando que nem todos os momentos da IC, apesar do tempo, são de fato uma experiência, pois de acordo com Bondía (2002) experiência é aquilo que toca, e nem tudo que nos passa, realmente acontece, de forma que muitas vivências e estudos realizados não serão abordados aqui. Benjamin (1987, p. 201) corrobora que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”, assim, só posso narrar aquilo que me tocou e fez sentido. Como já dito, em alguns momentos não utilizarei a narrativa em primeira pessoa por opção, entretanto, apesar de me distanciar, sou eu que dou o tom da escrita.

Como já mencionado neste trabalho, o primeiro projeto que participei foi junto a Prof^a Dr^a Luzineide Dourado Carvalho, de forma voluntária, com o tema “Áreas Verdes Disponíveis em Contexto Semiárido Urbano”, desenvolvido em 2019 na UNEB/ DCH III. Ao primeiro olhar, essa temática não era familiar, apesar de ter aguçado minha curiosidade, e um dos fatos mais curiosos foi que não consegui relacionar a temática com a área pedagógica, apesar de na época estar no quarto período do curso em questão. Isso evidencia a importância de aqui discutir as relações da Pedagogia com os diferentes contextos da prática educativa, pois comumente a relacionam com esferas escolares e universitárias, esquecendo de sua amplitude.

Este subprojeto tinha a intenção de fazer um levantamento de áreas verdes (canteiros, jardins, parques, espaços que possuam um predomínio de vegetação) em seis locais no município de Juazeiro-BA, três praças e três avenidas, com o intuito de verificar a sua presença

(ou ausência) das áreas verdes, bem como a qualidade desses espaços, a partir da aplicação do Protocolo de Avaliação Rápida de Áreas Verdes Urbanas (PAR – AVU), que foi criado de forma inédita para investigação desses espaços¹² (AZEVEDO; CARVALHO, 2019, p. 1). Logo, foi desenvolvido a partir da ida a campo, com a participação de todas as bolsistas da professora para aplicação do protocolo.

Para compreender sobre as áreas verdes, foi necessário se debruçar em estudos acerca da relação homem-natureza, uma vez que, tanto a ausência como a presença, se dão a partir de como o sujeito compreende o meio em que se constitui e sua relação com ele. É perceptível que devido o sistema de produção capitalista a relação do homem-natureza vem sendo construída de forma exploratória, no qual o ambiente se torna produto de mercado, moeda de troca e fonte de recurso, em que “a ideia de natureza pela concepção moderna fechou-se numa natureza-objeto, exterior ao homem” (CARVALHO, 2010, p.72).

Nesse contexto, as pesquisas em campo acerca das áreas verdes faziam total sentido quando discutida na área ambiental, mas eu não conseguia fazer uma relação direta quando pensava na prática do meu eu Pedagoga, naquele momento. Seria devido a importância de estudar e compreender a relação do sujeito-mundo? Até me arriscava, mas não me garantia.

Ao decorrer do projeto, com a familiarização da pesquisa em campo, levantamento das áreas verdes, diálogos com a docente e as outras bolsistas, leituras de embasamento, fui construindo aos poucos a relação entre a educação ambiental e prática educativa. Visto que:

A educação, em sua acepção maior, é re-habilitada como prática ontológica e permanente, de vínculo inalienável com o ambiente social e natural: “a ecoformação pode ser definida como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não-humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem”. Assim, opera-se um mútuo revigoramento dos conceitos de Educação Ambiental e Educação Permanente. Esse mútuo revigoramento, por sua vez, implica e é implicado pela restauração da noção de natureza enquanto elemento eco-formador. (SILVA, 2008, p. 97).

Esta afirmativa expressa a relação direta entre a educação e o ambiente, no qual o sujeito se constitui como parte dele ao mesmo tempo em que é formado por ele. Nesse sentido, dado que onde há prática educativa, há também uma Pedagogia, a pesquisa de áreas verdes exemplifica de forma concreta as possibilidades de atuação.

Posto isso, é notório que a IC se torna uma forma de possibilitar que a Pedagoga em formação compreenda a amplitude do processo educativo e do vir a ser Pedagoga, não resumindo sua formação inicial ao ensino em sala. Mas que há inúmeros espaços que auxiliarão

¹² O protocolo de avaliação rápida é uma metodologia já utilizada por outros pesquisadores, entretanto esse se faz inédito devido a sua especificidade para o local de pesquisa e as categorias criadas nele.

na sua formação integral, sua futura prática, para aqueles que ainda não estão exercendo a profissão, como também para os já atuantes na área. Libâneo (2010, p. 40) ao discutir a formação da Pedagoga ressalta que:

Presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõe-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas da valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docente está incluída.

Isso corrobora com a formação da Pedagoga, de cunho amplo, não só restrito à docência em sala de aula, mas em outras áreas também. Pois como já mostrado, até o momento anterior ao ingresso nesse projeto, eu não tinha, de fato, a consciência dos diferentes espaços de atuação da Pedagoga. Assim, a pesquisa também se mostrou como uma norteadora das atividades pedagógicas.

Além disso, na mesma pesquisa houve um levantamento das espécies de plantas encontradas nos locais citados para observar se eram nativas ao bioma local, a Caatinga, predominante no Semiárido Brasileiro, onde o município é situado, ou se eram espécies exóticas, de outras localidades. Foi constatado uma descaracterização local devido à alta presença de exóticas, sobressaindo ao quantitativo das plantas nativas, “no qual acabam por descaracterizar a paisagem e a biodiversidade das espécies nativas e até mesmo prejudicar o equilíbrio ambiental” (AZEVEDO; CARVALHO, 2019, p. 26). Partindo dessa premissa, houve discussões acerca do território em que o município é localizado, acerca do bioma Caatinga ser um patrimônio nacional, além das reflexões das caracterizações históricas que o tinham como: feio, inóspito e pobre, (AZEVEDO; CARVALHO, 2019), as significações e ressignificações do Semiárido e as formas de produção do sujeito nesse espaço.

A contextualização do projeto com o espaço no qual é desenvolvido, permitiu que eu conhecesse melhor o município em que nasci e cresci, e que até então, era desconhecido por mim. A pesquisa imbricada ao projeto viabiliza o reconhecimento de campo, visto que não há como separá-lo do objeto de estudo. Assim, “(...) a Educação Contextualizada abre percursos para a necessária valorização da identidade territorial sertaneja e contribui para a elaboração de outra/nova percepção e relação com o Semiárido, apreendendo-o como um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional” (CARVALHO; REIS, 2013, p. 24). Desse modo, contextualizar também faz parte da pesquisa.

Outro aspecto memorável, já mencionado na introdução, foi a oportunidade de participar como ouvinte da aula “Produção da Existência nos Territórios Semiáridos”, no mestrado do PPGESA da UNEB/DCH III, no qual a docente Luzineide Dourado Carvalho ministrava. Foi dentro de uma sala de pós-graduação que me senti realizada, pois não era algo somente no ambiente acadêmico, mas também o meu eu no mundo, em que pensei e refleti o sentido disso no que eu sou, me expondo como sujeito de experiência, visto que “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

É importante salientar que tanto Benjamin (1987) como Larrosa (2002) dialogam sobre a pobreza de experiências que tem assolado aos sujeitos, em que tudo se passa de forma tão rápida e repentina que não há espaço para tocar, sentir e dar sentido as coisas, resultando em muitas informações e poucas experiências. A IC oportuniza a criação de experiências pelo maior tempo de exposição à vivência e pelo envolvimento do sujeito com o processo de pesquisa. No entanto, como tudo na vida, a criação da experiência em si pode não ser aplicável a todos, mas mesmo sem ela, a IC ainda é um programa importante durante a formação inicial da Pedagoga, como também para as demais licenciaturas e bacharelados. Como Bridi (2011, p. 357) destaca:

Os alunos não procuram inicialmente a IC para obter formação ampla, mas reconhecem que esse foi um ganho no final do programa. Tal dado indica que os alunos ingressam na atividade de iniciação científica para se formarem pesquisadores e ao longo do desenvolvimento do projeto percebem que essa atividade supera suas expectativas iniciais, contribuindo também para sua formação geral.

No decorrer dessa primeira vivência de IC, fui exposta também a outros espaços formativos que foram importantes tão quanto o próprio subprojeto. Durante as aulas junto a turma do mestrado do PPGESA da disciplina que a docente ministrava, houveram visitas de campo ao Museu do Sertão e o Museu Ana das Carrancas, localizados em Petrolina-PE, município vizinho a Juazeiro-BA, e ambos espaços mostram a história da região do Vale do São Francisco, bem como do Nordeste, possibilitando ao visitante reviver memórias históricas, geográficas, sociais, culturais, que perpassam cada obra exposta, em um território que historicamente é desvalorizado e estereotipado.

Até então, apesar de morar tão perto, ainda não tinha tido oportunidade de visita a esses espaços, embora ter a vivência junto a outros sujeitos que também estão em processo formativo na universidade faz com que as trocas de saberes sejam ampliadas.

Nessa mesma época foi feita uma viagem à cidade de Valente-BA, junto com os docentes e discentes do PPGESA, de forma geral, além de alunos especiais e bolsistas do

NEPEC¹³, para visitar a Associação Comunitária de Produção e Comercialização do Sisal (APAEB) que produz e comercializa tapetes, cordas, carpetes, entre outros, a partir do sisal, embora um dos principais focos foi discutir acerca da trajetória dos trabalhadores ali existentes, junto a dinâmica social, cultural e econômica que a APAEB tem para a região.

Outro marco de visita, foi ao Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), uma Organização não Governamental sediada em Juazeiro-Bahia, de grande importância para a região que me situo, principalmente no que tange aos estudos convivência com o Semiárido brasileiro, as produções de vida, discussões sobre o bioma Caatinga, incluindo espaços no instituto para o “recaatigamento” das plantas nativas, como também a comercialização, a partir de sua própria produção, de produtos alimentícios como fonte de renda auxiliar.

Esse é um dos pontos consideráveis da IC, a multiplicidade de espaços formativos que este programa viabiliza, em que a pesquisa e a investigação vão para além dos muros da universidade, e se tem acesso a apropriação de conceitos que dificilmente haveriam dentro de uma sala.

Consecutivamente, o segundo projeto de IC, ocorreu no início do primeiro semestre de 2020, intitulado: “A Presença das Classes Multisseriadas nos Municípios do Sertão do São Francisco e os Indicadores Oficiais de Fechamento das Escolas do Campo”, orientado pelo Professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, em que entrei também como substituta de outra discente, mas diferente da primeira experiência, houve o auxílio financeiro da bolsa de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), financiado pelo Programa de Iniciação Científica (PICIN) entre o período dos meses de fevereiro e julho.

Enquanto no primeiro subprojeto a pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa e em campo, este segundo foi de natureza quanti-qualitativa, em que a partir de dados oficiais das plataformas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), plataforma QEdú, desenvolvida pela Fundação Lemann e do Laboratório de Dados Educacionais desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Goiás (UFG), se fez o levantamento do números de classes multisseriadas e das escolas de campo paralisadas e fechadas, entre os anos de 2015 a 2018, nos dez municípios que compõe o Território do Sertão do São Francisco (TSSF).¹⁴ A partir de um novo viés e

¹³ Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contextualizada (NEPEC) coordenado pela Prof^a Dr^a Luzineide Dourado Carvalho

¹⁴ O TSSF é formado por dez municípios: Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pião Arcado, Remanso, Curaçá, Juazeiro, Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos.

temática, o processo de ensino-aprendizagem se deu de forma diferenciada, evidenciando que o programa de IC é importante não só por atender ao tripé acadêmico, mas também porque dá possibilidades de diferentes projetos, temáticas, vertentes, objetivos e metodologias sejam criados e desenvolvidos pela comunidade acadêmica, incentivando a participação na própria universidade e na comunidade ao seu entorno. No qual:

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado, inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem. Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade. (SEVERINO, 2009, p. 134).

Esta construção de conhecimento a partir dos projetos de IC, pautada nas possibilidades de diversidade e pluralidade de correntes, estimula e provoca o(a) educando(a) a participar de forma engajada no seu processo de consciência. Dado que acontece às vezes do(a) graduando(a) não se sentir contemplado em determinada discussão, então ter a oportunidade de novas vivências, em projetos que fazem sentido para ele(a), se torna uma forma do sujeito participar do ambiente acadêmico das diferentes formas possíveis.

A universidade é um espaço de formação e autoformação, sendo o segundo desenvolvido a partir do momento que se participa de outras iniciativas presentes no espaço, a reflexão e o processo de escolha do projeto que irá participar, de acordo com a curiosidade e afinidade também é autoformativo. O sujeito vai criando sua identidade a partir das vivências oportunizadas no ambiente acadêmico, e fora dele também. A iniciação científica se mostra como a própria pesquisa e o estímulo à pesquisa.

Vale destacar que o contato com os diferentes orientadores, temáticas e metodologias forjam na construção da minha identidade como Pedagoga, contemplando as diversas facetas existentes do processo educativo, dando espaço e tempo para a produção da experiência (ou não), já que:

A participação em uma pesquisa em realização constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas. As bolsas de Iniciação Científica são a grande contribuição do CNPq para a formação de nossos futuros cientistas, o que espero já esteja sendo verificado por essa agência financiadora. Há, entretanto, uma forte possibilidade de que fique no formando uma marca indelével do domínio de estudos dentro do qual está se desenvolvendo seu estágio com a bolsa. No caso da educação, um campo de composição multifacetada, isso ocorre com frequência, pois os estudantes têm possibilidade de estagiar com professores de sociologia, de psicologia, de história, de biologia, de filosofia, estando, portanto, expostos à aquisição de

características típicas desses e de outros campos do saber, inclusive (e sobretudo) de suas perspectivas próprias em relação à teoria e à metodologia de pesquisa. (LUDKE, 2012, p. 42).

A partir do contato com os próprios sujeitos que desenvolvem a pesquisa também há um processo de formação, visto as diferentes identidades e posicionamentos sobre o objeto de estudo. Assim, ao decorrer das reuniões conjuntas entre o(a) orientador(a) e as bolsistas/voluntárias que participavam comigo, havia trocas de conhecimento entre as temáticas. A minha experiência foi construída juntamente com a participação das outras bolsistas, inclusive durante a minha atual IC, enquanto escrevo esta monografia, construo e reconstruo ideias constantemente nos diálogos e encontros com os demais sujeitos. Esta vivência junto a outros sujeitos também influencia no processo de formação de identidade, pois como aponta Josso (2007, p. 417), “A identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa”, ratificando que a formação não é isolada e sim permeada pelas relações e ambientes no qual convivo.

Durante o segundo projeto de IC acerca das classes multisseriadas e a paralisação e fechamento das escolas do campo no TSSF, foram discutidas temáticas como: a escola do campo e suas implicações na comunidade ao seu entorno, as especificidades metodológicas necessárias para atender as reais necessidades campesinas, e como historicamente há uma negação do direito básico, apesar de garantido pela Constituição Federal de 1988, na igualdade de acesso e permanência na escola, quando se trata da área do campo.

A multissérie é referente a uma organização escolar em que há presença de séries distintas em uma mesma sala de aula, no qual é necessário que o(a) docente articule seus saberes de modo que consiga dialogar com a pluralidade que rege esse modelo, que “(...) um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula.” (HAGE, 2011, p. 100).

Partindo desse aprendizado que tive na IC, me recordo de uma vivência anterior, no ano de 2018, em que como auxiliar de professora, assumi uma turma de 3º ano do fundamental, que com o decorrer do tempo a direção escolar a colocou junto com o 2º ano fundamental. Durante essa vivência, não conhecia esta organização de sala e nem suas especificidades pedagógicas, somente em 2020, com este projeto, foi que compreendi que aquele trabalho tinha sido em uma sala multisseriada, e que há uma frequente presença desse modelo nas escolas (sobretudo as do campo, embora a vivência tenha sido na urbana). Deste modo, o próprio exercício da IC agregou

na compreensão de uma memória formativa. Esse processo de ida e volta, somado a ressignificações, concretiza a experiência.

Além disso, houve estudos acerca das circunstâncias em que as escolas do campo são ofertadas, na sua maioria com insuficiência de materiais e recursos para a promoção de uma educação de qualidade, tanto no sentido dos espaços físicos como na alta rotatividade de professores nessas escolas, que faz com que os processos educacionais sejam interrompidos de tempos em tempos, a depender da metodologia do(a) docente. Hage (2011, p. 99) evidencia que:

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários.

Neste mesmo espaço, o do campo, junto a precariedade das escolas que lá são ofertadas, soma-se com o aumento da paralisação e fechamento das escolas nos últimos anos, como constatado no levantamento dos dados dos dez municípios do Território do Sertão do São Francisco (TSSF) (AZEVEDO; REIS, 2020). No subprojeto de 2020, foi constatado que:

Em 2015, nos dez municípios do TSSF, haviam: 753 escolas abertas; 154 paralisadas; 13 fechadas; 155 fechadas há mais de 2 anos; enquanto no ano de 2018: 650 escolas estavam abertas; 252 paralisadas; 36 fechadas; 190 fechadas há mais de 2 anos. Sendo um aumento significativo com impactos imensuráveis para o campo. (AZEVEDO; REIS, 2020, p. 8).

É perceptível a diminuição do número de escolas abertas ao mesmo tempo que as paralisações e fechamentos aumentaram neste território. A escola é um dos principais espaços da personificação dos direitos nas comunidades campesinas, pois por comumente serem afastadas geograficamente dos outros espaços, é no ambiente escolar que há o acesso a própria educação, como também, para aqueles que estão em vulnerabilidade socioeconômica, acesso à merenda, a outras culturas (para além da sua), dentre as demais políticas públicas. Além de ser um espaço de interações e construção de conhecimento em conjunto,

(...) Ela é um espaço privilegiado de troca de saberes e significações humanas que determinam na construção histórica, tendo as suas bases no seio da cultura, e em seu caráter dinâmico as práticas educativas do ensino formal e informal, oferecendo aos

sujeitos a descoberta de novos lugares e sentidos para as suas vidas. (REIS, 2004, p. 69).

A escola, de forma geral, é um importante espaço de formação dos sujeitos, e se tratando da zona do campo, a ela é denotada uma maior visibilidade e representação para os moradores ali presentes.

Fora isso, durante tais estudos, um dos principais conceitos que foram investigados e refletidos, e guiaram as discussões, foi o do urbanocêntrico ou urbanocentrismo, no qual há uma ideia enraizada de que é na zona urbana que o indivíduo conseguirá “progredir”, sendo um espaço propício a investimentos, com maior oferta de serviços públicos, além da exaltação do modelo seriado como sinônimo de êxito na educação.

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas. (HAGE, 2011, p. 105).

Mas tal realidade acontece, não pela zona urbana ser um espaço mágico, ou especial, mas sim que, é evidente o maior investimento público nessa área, negligenciando o campo, e inculcando nos sujeitos uma lógica equivocada. É notório que as legislações que abarcam a educação do campo e as escolas ofertadas, infelizmente, não demonstram efetividades de fato, principalmente nos municípios do TSSF, em razão dos dados constatados pela pesquisa de IC.

Durante essa trajetória da segunda IC, a partir da reflexão das especificidades desse espaço e a importância da escola para o processo formativo dos sujeitos camponeses, pude ampliar minha concepção, como também sensibilidade, acerca dos variados ambientes educativos e os reflexos socioeconômicos e culturais que os perpassam, em que há diferentes formas de organização escolar (nesse caso, seriada e multissérie). E a escola, como espaço de interações e formação, é indispensável para os sujeitos, e no caso dos camponeses, devido a negação de direitos histórica e a subjugação do campo a zona urbana, se torna um espaço, quando contextualizado e consciente, emancipador.

Discutir isso dentro da Pedagogia amplia a discussão da importância da formação da Pedagoga habilitá-la para sua atuação tanto no campo, como na zona rural, pois embora eu tenha cursado um componente curricular acerca da educação no campo, devido ao limite da carga horária, muitas questões importantes e complementares não foram contempladas, assim, a IC ganhou uma maior notoriedade na fonte de meus estudos para além da grade curricular.

Além disso, foi de fundamental importância estudar e ter consciência sobre a situação das escolas do território no qual me encontro, visto que até então era um assunto desconhecido por mim. Com o levantamento de dados, não só aprendi a fazer o próprio processo de pesquisa, mas também tive contato direto com os dados da realidade que assombram o campo do TSSF.

É importante que eu perceba, como Pedagoga, as discrepâncias educacionais e reflita sobre os impactos disso na formação dos sujeitos ali presentes, bem como o contexto que o(a) educando(a) se encontra e as implicações disso no seu processo de ensino-aprendizagem. Para o embasamento da pesquisa, foram utilizadas algumas legislações brasileiras, e durante esse processo, uma que chamou minha atenção foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no seu artigo 28 (BRASIL, 1996)

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Esta lei deu subsídio para a discussão sobre o processo de fechamento das escolas do campo e os trâmites legais necessários para tal. Apesar de que, com o alto número constatado de paralisação e fechamento, dificilmente os sujeitos dessas comunidades tenham consciência de seus direitos. Evidenciando a importância de conhecer as leis, tanto por parte dos indivíduos, como também a própria escola, pois com a consciência de direitos, há uma maior possibilidade de interferência no processo de fechamento, visto a imensurável relevância da escola para o desenvolvimento do sujeito e da comunidade ao seu entorno.

Além disso, foi criado, em conjunto com o Prof. Dr. Edmerson e minhas colegas bolsistas, a plataforma digital “Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional do Território do Sertão do São Francisco¹⁵” para a publicação das tabelas e gráficos desenvolvidos da pesquisa. No site estão presentes dados sobre: Formação Continuada, Gestão Social e situação dos conselhos dos municípios do TSSF, Classes Multisseriadas, Paralisação e Fechamento das escolas e o Transporte Escolar Rural. Dentro dessa plataforma é visível a ampla dimensão de estudos e discussões que podem ser feitas nos subprojetos de IC, e como foi o caso desta experiência, em como tais temáticas, apesar de diferentes, foram construídas e dialogadas em conjunto.

Relembro aqui que, ao longo do trajeto desta IC, o cenário de fundo foi a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), posto sua incidência nacional, ao final do mês de março

¹⁵ Link de acesso do site: <https://observatorioic.wixsite.com/unebjua/indicadores-1>

de 2020. Portanto, por questões sanitárias, as instituições tiveram suas atividades presenciais barradas, o que refletiu nas formas de reuniões, bem como, na forma de pesquisar. No início desta bolsa, ainda tive encontros presenciais para que o professor e a bolsista, que eu iria substituir, explicassem o procedimento de levantamento dos dados quantitativos (a metodologia era quanti-qualitativa).

Nesse primeiro mês de pandemia, ainda estava em processo de adaptação da obtenção de dados. Ao decorrer dos dias, notou-se que seria necessário a adoção de reuniões online para dar continuidade ao subprojeto, e assim foi até o final da vigência da bolsa. Nesse espaço de tempo, a UNEB ainda não tinha se manifestado acerca do retorno das aulas, remotas ou não, refletindo em um distanciamento, não só social, mas também da própria graduação de forma geral.

Nesse sentido, em meio a ausência das aulas do curso de Pedagogia, cerca de 7 meses, a Iniciação Científica se tornou a única ponte de acesso à universidade, em que os encontros online e as orientações do docente possibilitaram a continuidade da pesquisa, ao mesmo tempo que motivava a estudar, apesar de um momento vulnerável. Assim, foi um período de adaptação das novas demandas, devido o aumento de utilização dos aparelhos tecnológicos, para explicar e compartilhar os dados obtidos. As telas digitais foram as minhas janelas enquanto estava com a minha porta fechada, em distanciamento corporal social.

Assim, o processo de pesquisa foi modelado e modificado, dado que dentro da universidade há materiais específicos, ainda que não o suficiente devido a desvalorização da educação e seus reflexos na distribuição de verbas, para que os estudos e investigações sejam realizados pelos sujeitos que ali participam. Logo, com o impedimento de acesso a espaço presencial, houve algumas limitações na IC, refletindo em seu desenvolvimento, como iriei destacar futuramente (vide subtópico 4.2). Mas, independentemente de tais limitações, a Iniciação Científica foi a principal mediadora entre a universidade e a minha formação.

Nessa época, foi impulsionada uma maior adesão das *Lives*¹⁶ como meio de compartilhamento e encontros remotos para discussão de diferentes estudos e pesquisas, que inclusive, apesar de alguns não terem relação direta com meu tema, contribuíram na solidificação de outros conhecimentos. Em determinado momento, diante de tanta exposição as telas digitais, houve uma saturação e cansaço, refletindo na diminuição de participação desses momentos.

¹⁶ Transmissão ao vivo e online por meio das plataformas digitais. O *Youtube* é um dos principais meios de compartilhamento público.

Apesar de todo esse contexto, de remodelagem do processo de pesquisa, foi significativo para a minha formação tanto na diferença de metodologia científica, como também no vivenciar, em meio a pandemia, a continuidade de construção do subprojeto. O não parar, para mim, foi essencial, pois muito provavelmente teria distanciado ainda mais da universidade, prejudicando meu processo formativo.

Outro fator determinante na continuidade da IC, foi a orientação do docente, que com sua sensibilidade e escuta, possibilitou um percurso menos doloroso, e criativo, se tornando um agente indispensável nesse processo. Na sua prática, compreendeu a realidade, os reflexos da pandemia da Covid-19 que atravessaram o cotidiano dos(as) pesquisadores(as) (eu e outras bolsistas) e os impactos dela na produção do projeto, acompanhando de perto, apesar de corporalmente distante, e se colocando como um motivador. O(A) docente orientador(a) possui um papel importante na desenvoltura do projeto, como visto por Moraes e Fava (2000) que abordam as vantagens da IC na formação do graduando e alguns pontos que, se negligenciados, tendem a diminuir os benefícios deste programa, como:

Dentre as imprecisões do programa de iniciação científica, a mais grave é a de o estudante enfrentar a decepção após demonstrar vontade e motivação na sua relação com a ciência. Ele escolhe seu orientador com base na amizade, no tema que mais gosta, na empatia com o ambiente. O estudante que já teve dificuldade no vestibular para decidir sobre sua vocação também terá dificuldade de escolher um bom orientador, pois ainda não é suficientemente maduro. Portanto, neste momento, há um grande risco, pois existe professor que não orienta, só desorienta. Tem professor que é simpático, mas que pouco sabe, ou sabe errado; tem docente no sistema que cativa o estudante, mas na realidade em nada contribui para ele. É necessário ter cuidado com quem se vincula, ou seja, se é para fazer algo mais que o simples currículo, é indispensável que o faça com pessoas que realmente contribuam com o seu crescimento pessoal e intelectual. (MORAES; FAVA, 2000, p. 76).

Evidenciando a importância de frisar que não dá para romantizar o processo da IC, pois da mesma forma que há bolsistas que se propõem a fazer algo e não fazem, também há docentes, por inúmeras razões. Dentro desse programa, os participantes não são somente pesquisadores, mas são sujeitos plurais e possuidores de identidade, que influencia diretamente na sua atuação no processo de pesquisa. Na minha trajetória, os docentes se dispuseram enquanto pesquisadores, mas também como sujeitos abertos a diálogo e construção conjunta dentro desse processo.

São os sujeitos que fazem a IC acontecer, dependendo do posicionamento de cada um, pode ser como foi para mim em alguns momentos, uma experiência, como também pode não atender as expectativas. Esse é o encanto da IC, por ser um ambiente vívido, que eu, e os outros

sujeitos, vivem a essência da pesquisa em formação, os rumos que a vivência no programa pode tomar são múltiplos.

Às vezes a identidade do(a) orientador(a) não condiz com a identidade do bolsista, pois é um processo de aprendizagem em construção, e isso faz com que se tome consciência de sua identidade e afinidades. A IC traz o processo científico não só como forma metodológica, mas como reconhecimento identitário, tanto o(a) discente como o(a) docente podem se frustrar durante o processo.

Nesse sentido, justamente por compreender essa possibilidade de divergências ou situações semelhantes, há dentro do programa a viabilidade de desistência por parte do discente após determinado tempo, como também para o(a) docente orientador(a) há espaço para fazer avaliação de desempenho do(a) bolsista. É um espaço formativo aberto a frustrações como também aberto a construção conjunta de aprendizados, sendo um laboratório vivo, da mesma forma que os objetivos propostos pelo subprojeto podem não ser alcançados, a sincronia e identificação entre os sujeitos que participam da pesquisa também podem não ter sido efetivadas.

Assim, a orientação do(a) docente na IC também pode se tornar uma referência de prática para o(a) graduando(a). Durante toda essa trajetória, um dos traços marcantes dos orientadores da minha IC, foi devido a sua atuação na universidade perpassar pelo tripé universitário, ministrando aula na graduação, no PPGESA, orientando na Iniciação Científica, cursos de extensão, bem como outras atividades, em que era notório a pesquisa como inerente a sua prática. Isso evidencia o que Demo (2012, p. 133) retrata:

Na universidade não pode haver grupo separado de pesquisadores, de docentes, de extensionistas. Pesquisa é o cotidiano mais cotidiano. Não supõe lugar especial, salário adicional, honorário específico. Isto não impede que alguém se dedique apenas à pesquisa como princípio científico, mas exige que toda profissionalização conserve pelo menos pesquisa como princípio educativo (capacidade de questionar, de se reciclar, de continuar aprendendo a aprender).

Esta identidade adotada pelos docentes era visivelmente articulada com os princípios da pesquisa. Nas discussões levantadas e suas ações, era perceptível a indissociabilidade da ideia do tripé nas suas práticas, construindo uma teia de conhecimento integrada e potencializando o desenvolvimento do subprojeto junto ao bolsista, que foi o meu caso.

Isso se torna uma referência para os(a) graduandos(a) visualizarem a importância da articulação do tripé e os reflexos disso nas práticas pedagógicas e docentes. É ver, na realidade, a aplicação do que é defendido, pois não tem como querer formar Pedagogas pesquisadoras, se os próprios formadores desse processo não possuem esse posicionamento.

A partir da IC, e das vivências proporcionadas, foi que realmente tive a oportunidade de adentrar e respirar muitos dos princípios que regem a universidade, apropriação de conceitos de pesquisa, bem como ter acesso aos outros espaços de formação (cursos, aula de mestrado, visitas de campo, museu etc.). Como afirma Demo (2012, p. 131) “a alma da vida acadêmica é constituída pela *pesquisa*, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania. Isto lhe é essencial, insubstituível.”. Assim, a IC se tornou o entremeio da minha formação pessoal e com meu eu Pedagoga, a profissional. Viver a experiência é a própria vida, não há como separar

Além disso, posto a minha graduação ser em Pedagogia, e o objeto de estudo desta ciência é o processo educativo, vivenciar a IC e a pesquisa (e tornar experiência) perante uma pandemia, contribui/contribuiu na estimulação de um olhar sensível para com educandos que estudaram na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, e em como suas aprendizagens e desenvolvimentos podem ter sido impactados. O contexto precisa ser considerado, e a(o) docente reflexiva(o) que vai trabalhar com sujeitos reais, que passaram por esses processos, deve ser consciente dos impactos disso no ato educativo. Somos partes de um meio social, sujeitos a acontecimentos que estão para além da sala de aula. Assim, ressalto que:

(...)é um erro admitir que iniciação científica existe exclusivamente para formar cientista. Se o estudante de iniciação científica fizer carreira nessa área, tanto melhor, mas se optar pelo exercício profissional também usufruirá de melhor capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de um maior discernimento para enfrentar as suas dificuldades. (MORAES; FAVA, 2000, p. 75).

Contribuindo não só com a formação durante a graduação, mas também na metodologia científica e no preparo para sua atuação futura, independente do espaço que for. A pesquisa faz parte do cotidiano, e o intuito dela é ser prático, e não algo abstrato e inalcançável.

Dando continuidade nesse mesmo viés de temática, no final do ano de 2020 iniciei o terceiro projeto de IC, intitulado como “Os indicadores oficiais de paralisação e fechamento das Escolas do campo nos municípios do território do sertão do São Francisco”, orientado também pelo Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis. A diferença entre o subprojeto anterior foi devido ao recorte, em que a multissérie não mais foi o foco, e sim a paralisação e fechamento das escolas desse território.

Como foi o primeiro projeto que participei desde o início, muito antes de ser aprovado para a bolsa pelo programa da universidade, tive a possibilidade de organizar os objetivos específicos, a metodologia, rever novos recortes, ou seja, de todo o processo para submetê-lo. Como aponta Bridi (2011, p. 357) “o aluno que realiza atividade de iniciação científica adquire conhecimentos sólidos de metodologia científica”.

Nessa IC também fui contemplada com a mesma bolsa de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), mas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), e não mais PICIN.

Um dos pontos mais instigantes desse projeto foi devido o prosseguimento com a mesma temática, no qual permitiu acompanhar os dados anuais da situação das escolas, do campo e urbana, dos dez municípios do TSSF, entre os anos de 2019 e 2020, ampliando o panorama de avaliação da realidade em que tais escolas se situam, pois como já tinha sido levantado os dados do ano anterior, haveria um maior respaldo para compará-los e analisá-los. Somado ao aumento na pesquisa das referências bibliográficas, com novas reflexões e um maior amadurecimento das ideias defendidas.

Vale ressaltar que devido ao histórico de negligência com as escolas do campo, somado com o início da pandemia, supõe-se uma incidência no aumento de número de paralisação e fechamento das escolas do campo no TSSF no ano de 2020, entretanto só poderá ter a certeza após os dados do ano de 2021, que será o caso da minha atual IC.

Além disso, devido ao maior tempo e familiaridade com o tema, outros referenciais teóricos foram utilizados, juntamente a novas discussões, como por exemplo, foi comparado os dados reais com algumas metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), no sentido de refletir se, mesmo apesar de já estar chegando ao fim de sua vigência (2014-2024), ainda havia uma distância de efetivação do que se propõe. O PNE (BRASIL, 2014) tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

E de fato, pela análise feita, muitos objetivos já demonstraram estar comprometidos, principalmente ao se tratar da educação do campo, cabendo a reflexão:

(...) como serão superadas as desigualdades educacionais se há um aumento constante na paralisação e fechamento de escolas do campo? Como erradicar o analfabetismo

se o acesso à escola é comprometido? A universalização do atendimento escolar não será efetiva, a melhoria da qualidade da educação também será prejudicada, além de impactar as outras diretrizes de forma direta e indireta. (AZEVEDO; REIS, 2021, p. 11).

É perceptível que dentro da IC pude ler com mais calma, e tempo, este documento, em razão de que, se não me falha a memória, não ter tido tempo para isso durante os componentes curriculares da graduação. Ter acesso ao PNE e refletir sobre ele na educação, foi fundamental para compreender a conjuntura educacional que guia os processos educativos nos ambientes, sobretudo escolares. Em como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo acerca do currículo e das aprendizagens no ambiente na educação básica, foi organizada a partir dele e de inúmeros documentos oficiais, dentre outros aspectos, embora não seja o foco desta escrita.

Para que eu tenha uma prática consciente, assim como os outros sujeitos, respaldada em uma concepção crítica, é importante conhecer tais documentos para o momento em que eles cheguem nas escolas, através dos materiais didáticos, Projeto Político Pedagógico (PPP), dentre outros meios, eu consiga utilizá-los a partir de sua problematização, e não cair em uma prática mecanizada e reprodutivista.

Assim, a IC se mostrou como uma nova forma de produção de conhecimento e como um complemento as discussões trazidas durante a graduação, se tornando vital para a compreensão da amplitude de atuação da Pedagoga e os saberes que esta precisa movimentar para que sua prática não seja reduzida e/ou inconsciente.

Por seguinte, o quarto subprojeto de IC, atual e último, é o intitulado de “Os indicadores Oficiais de Paralisação e Fechamento das Escolas do Campo nos Municípios do Território do Sertão do São Francisco”, orientado pelo Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira, iniciado no final do ano de 2021. Neste projeto, sob nova orientação, dá continuidade as temáticas anteriores, entretanto a partir de novas perspectivas, visto que o projeto é guiado tanto pela identidade da bolsista, a minha, como do(a) orientador(a) responsável.

Este projeto tem como intuito fazer o levantamento de dados da paralisação e fechamento das escolas do campo no ano de 2021, bem como esses mesmos dados para a zona rural entre os anos de 2015 a 2018, como uma forma de complementar os levantamentos anteriores. Mas, infelizmente, um dos principais percalços do atual IC é a dificuldade de acesso aos dados da situação das escolas de 2021, que seriam de suma importância para fazer um panorama em como a pandemia refletiu, ou não, no funcionamento das escolas do campo.

Apesar disso, ao decorrer das reuniões conjuntas entre o(a) orientador(a) e os(as) bolsistas/voluntários(as), havia trocas de conhecimento entre as temáticas. A minha experiência foi construída juntamente com a participação das outras bolsistas, inclusive durante a minha atual bolsa de IC, enquanto escrevo esta monografia, construo e reconstruo ideias constantemente nos diálogos e encontros com os demais sujeitos. Nóvoa (1992, p. 25-26) retrata que:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Evidenciando a riqueza do processo formativo perante a participação na Iniciação Científica, em que os saberes compartilhados são múltiplos e distintos, no qual ampliam o leque de conhecimento. Cabe destacar que não é apenas oferecer as bolsas de IC para os(as) graduandos(as), mas há um conjunto de características que devem ser consideradas para que o projeto atenda a ideia de pesquisa proposta, como a disponibilidade de fontes de pesquisa, espaços favoráveis para a atividade, biblioteca, acesso à internet, e outros materiais.

Como já avisado, algumas ideias aqui não seguem ordem cronológica, mas sim uma ordem de organização das experiências e suas relações, assim, a Jornada de Iniciação Científica que participei entre esses anos, 2019 a 2021, tiveram suas diferenças e algumas marcaram mais que outras, pois nem tudo que se vive, e se passa, se torna experiência (BONDÍA, 2002).

A primeira experiência na Jornada de IC foi uma das mais memoráveis por ter sido a primeira, em 2019, no qual houve uma viagem a Salvador- BA para apresentação dos trabalhos. Nesse primeiro momento, foi algo novo, fiquei hospedada em um quarto conjunto, junto a bolsista orientanda da mesma docente, e outras estudantes que estudavam no mesmo campus, mas no Departamento de Tecnologia Ciências Sociais (DTCS). O ambiente da Jornada foi organizado para isso, com estandes de livros, alguns publicados pelos próprios docentes integrantes da UNEB, discussões, entre outros.

O momento das apresentações, foi algo indescritível, ouvir outros(as) estudantes, temáticas desconhecidas, assim como falar e discutir sobre algo que eu, Pedagoga, estudei e desenvolvi. Sendo um espaço que possibilita também a iniciação de uma formação plural, com vertentes e concepções distintas.

A segunda Jornada da Iniciação Científica, ocorreu de forma online, devido à pandemia da Covid-19, e isso me desanimou um pouco pelo anseio de contato humano e das possibilidades de interação, mas, apesar do cenário, foi gratificante participar novamente, com uma temática diferente. Foi devido a esse anseio de participar da Jornada, reviver o processo de compartilhamento de pesquisa, que percebi durante a minha apresentação e as falas dos sujeitos que compuseram a sala virtual, a necessidade de discutir sobre as implicações deste programa na minha formação como Pedagoga. Mesmo não tendo sido presencial, ainda sim foi um espaço formativo de grande significado para mim, sobretudo em um momento tão vulnerável, como a pandemia.

Na terceira Jornada, também remota, em 2021, apresentei as discussões e me senti mais integrada a comunidade acadêmica. A partilha de saberes após a apresentação é de extrema relevância para a ampliação do olhar sobre a pesquisa, visto que muitas vezes acontece de se estar tão imersa ao trabalho, que não se consegue perceber determinadas lacunas ou tópicos que poderiam ter sido melhorados. Este encontro e as trocas de conhecimentos entre os sujeitos diversos se tornam, também, espaços formativos.

Em uma das Jornadas, um participante me perguntou sobre determinado tópico que não fazia parte da minha pesquisa, no momento, não consegui responder de forma coesa à questão. Entretanto, esse é o diferencial do processo científico como processo educativo, como aponta Demo (2006), pois ao escolher um determinado tema, é necessário também saber fazer o recorte de enfoque e embasamentos que vão auxiliar na sua discussão, “é por isso inestimável o valor educativo de um ambiente marcado pela discussão aberta, trabalho conjunto criativo e ético, conjugação natural de teoria e prática, obtenção de consensos bem argumentados e sempre discutíveis” (DEMO, 2015, p. 107).

Precisamente devido ao conjunto de vivências nas Jornadas de Iniciação Científica que percebi a complexidade e importância dela na minha formação, foi dentro desta experiência que a reconheci como uma. É notório a amplitude e a importância da IC no meu processo formativo, pois ela impulsionou vivências, que muitas aqui ao (re)senti-las as solidifico como experiências, inimagináveis.

Na ordem dessas ideias, foi a partir das pesquisas na Iniciação Científica que consegui exercer a prática da escrita científica, pois apesar de na sala de aula ter sido expostas a materiais do tipo, foi somente a partir das aprendizagens obtidas pela IC que consegui sistematizar, de fato, os estudos para submissão nos eventos acadêmicos. Dado que, não é apenas um copiar de ideias já ditas, ou reproduzir um discurso, “mas a essência da verdadeira atitude científica e filosófica é aprender a fazer perguntas(...)” (ALVES, 2012, p. 84). Desta forma, na IC ao

indagar o: por quê? como? quando? quem? dentre outras questões, se incentiva a observação e o elucidar das entrelinhas do objeto de estudo, contribuindo para o processo de criação.

Nesse percurso de formação,

O caminho correto seria compreender currículo como a concertação de competências, para garantir o questionamento reconstrutivo no professor e no aluno, não um cardápio de cursos efetivado através de meras aulas. Por falta disso, o resultado curricular é marcado pela mediocridade renitente, porque, não aprendendo a aprender, aprende-se apenas a copiar. Quando se introduz, ao final, um trabalho de conclusão de curso, talvez seja a primeira vez que o aluno é convidado a enfrentar uma produção própria. Por ter sido, porém, “despreparado” durante os semestres, sente todas as dificuldades do mundo para pesquisar, formular, teorizar práticas, buscar e tratar dados, apresentar projetos próprios. Não é à toa que existe uma indústria dedicada a fazer trabalhos acadêmicos sob encomenda. (DEMO, 2015, p. 93).

Evidenciando a importância do fomento ao processo criativo das escritas durante a graduação para que viabilize não somente a publicação de materiais, mas também que o auxilie nos trabalhos futuros necessários para obtenção do diploma.

Utilizando como ponto de partida os dados obtidos no levantamento das situações das escolas do campo no TSSF, bem como outras discussões que permearam esse processo, desenvolvi escritas acerca da negação do direito à escola nesse território, discuti sobre as implicações da visão urbanocêntrica na formação dos sujeitos camponeses, refleti sobre a necessidade e importância de um currículo decolonial nos livros didáticos, dentre outras questões. Este exercício é fundamental para o entendimento da estrutura metodológica da academia, bem como na organização coesa das ideias defendidas. Somado ao fato que, a partir das escritas, submissão e aprovação para publicação em eventos, revela a IC como uma porta de entrada, ou janela, para o acesso a outros espaços formativos também, não só na própria universidade em questão.

É notório que os processos de aprendizagens que os subprojetos de IC possibilitaram, permite que se saia de um estado de consciência, que Freire (1979) denomina de “transitiva ingênua” para o nível de “consciência crítica”. As discussões e problematizações que são feitas durante o processo de pesquisa permitem que o meu eu Pedagoga, e o meu eu sujeito, transpasse de uma consciência para a outra, de cunho crítico, principalmente, se este processo for bem conduzido pela orientação docente na IC. Visto que, a partir de um posicionamento crítico do(a) orientador(a), há mediação de uma formação emancipadora, na qual se interprete os fatos e se saia de uma concepção ingênua de realidade.

Logo, a IC e a pesquisa inerente a ela, viabilizam um processo formativo que solidifica e amplia a graduação, bem como a identidade do sujeito que ali se forma, ao experienciar as

diversas possibilidades de profissionalização/atuação. Na minha experiência, foi a partir da Iniciação Científica e das oportunidades advindas dela, que consolidei uma relação com a Pedagogia, até então inexistente, ressignificando o meu ser Pedagoga.

4.1 “Iniciação ao conhecimento sobre o Departamento de Ciências Humanas”

Como o próprio título já mostra, a partir da primeira participação na IC, percebi que não era somente uma iniciação científica referente a um projeto de pesquisa, mas também foi uma “espécie” de iniciação ao conhecimento sobre o Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), em aspectos até então desconhecidos por mim, sobretudo burocráticos e organizacionais.

Por exemplo, quando iniciei na IC de “Áreas Verdes Disponíveis em Contexto Semiárido Urbano” não tinha conhecimento sobre a estrutura do prédio onde ficavam as salas dos projetos, e nem como se tinha acesso às chaves das mesmas (foi nessa época, inclusive, que entendi como funcionava a guarita do departamento), além de desconhecer os setores e suas funções. Eu não conhecia e nem sabia como começar a conhecer melhor a estrutura do departamento, e uma das maiores surpresas foi esse “descobrimento”. A partir disso, tive mais autonomia para resolver as pendências com ofícios, as impressões dos documentos, dentre outros aspectos que permeavam o desenvolvimento do projeto.

No decorrer da participação dos projetos de Iniciação Científica, bem como o projeto de monitoria de extensão¹⁷, que participei na época, houve um processo de desenvolvimento de autonomia no qual a dependência inicial da ajuda do(a) docente, diminuiu de forma gradativa, possibilitando um amadurecimento. Dessa forma, a IC oportunizou não só a investigação científica, mas também o reconhecimento do próprio ambiente acadêmico que, até então, naqueles quase dois anos de curso, eu desconhecia.

4.2 Houve pedras no caminho: percalços em meio a IC

Ao entrar no primeiro projeto de IC voluntária, não tinha me dado conta de alguns pontos que iriam constituir minha nova rotina na universidade. Dentre elas, um dos principais impasses que tive nessa primeira experiência foi devido as dificuldades de locomoção e refeições, pois a minha residência é consideravelmente distante do campus em que estudo, cerca 1 (uma) hora de caminhada, e apesar da minha mãe ter moto, ela utiliza no seu trabalho, fora os

¹⁷ No segundo semestre de 2019 participei como monitora bolsista do Projeto de Pesquisa e Extensão: Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada, coordenado pelo professor Dr. Edmerson dos Santos Reis.

custos com a gasolina. Ademais, a ausência de um Restaurante Universitário (RU) implicou em gastos cotidianos com refeições nas lanchonetes no entorno e o aumento no consumo de Junk Food ¹⁸. Dessa forma, para tentar otimizar o meu tempo, passava os dois turnos, manhã e tarde, de forma contínua no ambiente, aliás tornou-se rotina passar até os três turnos consecutivamente na UNEB, para participar do projeto de iniciação científica, as aulas da grade curricular, e atividades extras. O ano de 2019 oportunizou muitas aprendizagens, mas foi um dos mais desgastantes fisicamente e emocionalmente.

Posto isso, o valor da bolsa de Iniciação Científica, apesar de ínfimo, é uma forma de auxílio para o(a) estudante ter maior adesão aos projetos e dar continuidade nas pesquisas. Visto que, por exemplo, para mim só foi possível devido ao auxílio financeiro familiar, entretanto para muitos(as) estudantes, que não possuem tal base, se torna um empecilho.

No questionário aplicado por Bridi (2011), já mencionado no capítulo 2, foi constatado que uma das principais razões que os sujeitos participavam da Iniciação Científica era devido a bolsa, correspondendo a 35% das respostas, como uma “oportunidade de ajuda financeira” (BRIDI, 2011, p. 353).

Na minha segunda IC, como já apontado, foi iniciado pouco antes da pandemia da Covid-19, e o seu desenvolvimento foi influenciado principalmente no que tange no meu eu e em como me relaciono com o mundo. Devido ser uma pesquisa desenvolvida a partir do levantamento e análise dos dados oficiais nas plataformas digitais citadas anteriormente, não houve impacto sobre a coleta dos dados, em razão da disponibilidade de internet no meu domicílio e das reuniões terem sido realizadas remotamente pela plataforma Teams, da Microsoft. Entretanto, ao se tratar dos impactos psicológicos e sociais, houve um reflexo considerável no projeto, bem como relação com a universidade.

Nessa fase, devido ao alto índice de contágio do vírus, as atividades na UNEB/DCH III foram paralisadas de forma indeterminada, e não somente eu, mas boa parte dos(as) educandos(as), tiveram seu processo de graduação suspensa abruptamente, causando certo distanciamento do curso. Assim, a Iniciação Científica se tornou um dos meus principais vínculos com o espaço acadêmico, junto com o grupo de pesquisa EDUCERE¹⁹, em um dos momentos mais vulneráveis, socioeconômico e emocional, ressignificando a minha relação com a pesquisa e o impacto dela na minha formação.

¹⁸ São considerados alimentos Junk Food: bolachas recheadas, salgadinhos, dentre outros, que são de fácil acesso, entretanto pouco nutritivos.

¹⁹ Sou membro, desde 2019, do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE, desenvolvido na UNEB/ DCHIII, coordenado pelo professor Dr. Edmerson dos Santos Reis.

Um dos principais percalços durante essa fase foram as interrupções cotidianas dentro de casa, devido a pandemia, o processo de pesquisa adentrou a minha casa e teve que ser adaptado de acordo com a realidade fora dos muros da universidade, dado que dentro deste ambiente há o espaço para pesquisa (assim é para ser), enquanto na casa não há um espaço propício para isso. Até determinado ponto essa dinâmica otimizou o tempo das minhas atividades, entretanto houve um momento em que a pesquisa penetrou tanto o cotidiano que não conseguia mais discernir o tempo de estudo e tempo de entretenimento, de ócio.

Além disso, houve diversos percalços advindos da pandemia, como o aprender a lidar com novas plataformas digitais para as reuniões online, reorganizar o formato das apresentações (para a Jornada Científica), devido a dinâmica do online se diferir do presencial. Em relação ao desenvolvimento do subprojeto, tive que aprender a acessar as plataformas digitais governamentais de forma consciente para acesso aos dados do funcionamento das escolas, pois não sabia interpretar as informações ali disponíveis. A necessidade de leitura crítica dos dados obtidos possibilitou também uma leitura mais minuciosa sobre a disposição deles nos sites.

Uma das principais sensações ao decorrer dos projetos foi que os dados sobre as situações das escolas do campo, bem como a multissérie, anualmente se tornavam de mais difícil acesso, com maior burocracia, tornando dificultoso o percurso para obtenção das informações que alimentariam as reflexões da pesquisa. O que deveria ser transparente é sobreposto por uma película burocrática que torna o processo de pesquisa árduo. Em muitos momentos a vontade era de simplesmente não usar os dados, entretanto, sem eles não haveria a pesquisa.

Ademais, a ausência de acesso a biblioteca, nas ICs de 2020 e 2021, também impactou no levantamento dos referenciais que embasaram a pesquisa, pois houve uma limitação de acesso a livros, aumentando o uso de artigos devido a facilidade do recurso online. Após o afrouxamento da pandemia, devido a vacinação em massa, o acesso à biblioteca presencial, em 2022, foi imprescindível, inclusive, para a obtenção dos referenciais deste próprio trabalho, visto que muitas obras não estão disponibilizadas na íntegra na internet e possuem um valor significativamente alto. Apesar de, com o auxílio da bolsa, ter investido na compra de materiais para o estudo desta temática, não tive como suprir os gastos essenciais e comprar outros livros que dariam suporte nesta escrita. Assim, o retorno do uso da biblioteca²⁰ foi fundamental para

²⁰ Em 2021 foi criada uma biblioteca digital da UNEB para que a comunidade acadêmica tivesse acesso à inúmeras obras, entretanto, haviam materiais que só estavam disponíveis para consulta no espaço físico da biblioteca, não suprimindo algumas necessidades.

o prosseguimento das reflexões aqui feitas nesta autonarrativa, bem como para o desenvolvimento da minha IC atual.

Além disso, outros aspectos importantes que fazem parte do processo da pesquisa foram negados, ou dificultados, devido a pandemia, como: ambientes estruturados para o estudo; espaços silenciosos, como a biblioteca; acesso à internet, a exemplo, as salas dos projetos ou sala de informática disponível no departamento; ambiente climatizado, visto que a região que me encontro ser quente. Também destaco aqui que, durante esse processo, tive que investir em materiais de escritório para estudar em casa, visto que até então eu estudava no ambiente da universidade, logo, a mesa da cozinha não supria a necessidade de espaço e causava desconforto corporal devido a cadeira.

Os processos de escritas, de modo geral, e os momentos de compartilhamento deles, também tiveram presentes o “dar branco”, quando as ideias vagavam devido ao nervosismo, e outras razões. Volto a frisar que, apesar do programa ter me possibilitado aprendizagens significativas, também houve outras questões que permearam todo esse processo, em que as sensações se entrecruzaram em um momento real.

4.3 “Eu sou porque nós somos”²¹

É inegável que todo esse processo formativo do vir a ser Pedagoga durante a graduação tenha sido perpassada por outros sujeitos, bem como o próprio ambiente como intermédio das relações sociais que foram desenvolvidas. Como já dito, houveram experiências para além da IC, como o grupo de pesquisa EDUCERE que, embora ser algo distinto, contribuiu para solidificação das aprendizagens e ampliação de outras que ali eram discutidas diante do meu objeto de estudo.

A princípio, para além do(a) orientador(a), as minhas colegas bolsistas orientadas pelo(a) mesmo(a) docente, se tornaram uma das principais incentivadoras durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, visto as trocas que eram feitas, quase cotidianamente, dos diálogos, reflexões e problematizações. Apesar de subprojetos diferentes, com aspectos metodológicos distintos, houveram inúmeros momentos em que os diálogos transpassavam pelos projetos, em um conhecimento plurifacetado e transversal, contribuindo em um novo olhar sobre o objeto de estudo e na ampliação da aprendizagem. Freire (2017, p. 98) afirma que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a

²¹ Tradução da palavra Ubuntu, filosofia africana de origem no idioma Zulu, que tenta transmitir a ideia de que não nos humanizamos sozinho, mas na relação e por meio da existência, também, do outro.

responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Assim, na vivência de IC, tanto o(a) docente como as demais bolsistas foram sujeitos indagadores, que promoviam diálogos constantes, com interpretações de mundo para além do simplismo ou reducionismo, em virtude de que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 2017, p. 115)

Ao decorrer do tempo, houve a criação de um vínculo junto as bolsistas, que possibilitou a continuidade dos estudos, perante as dificuldades metodológicas científicas, bem como as dificuldades para além do ambiente acadêmico, como a pandemia da Covid-19, dentre outras. As relações humanas que são construídas durante a IC ressignificam a concepção de que as pesquisas são feitas de forma individual, porque embora a sistematização da IC seja, dificilmente o percurso que levou a ela não seja permeada de respingos da convivência social. As partilhas de saberes feitas refletem, direta ou indiretamente, nos argumentos produzidos, e na produção da minha existência.

É importante frisar a influência e dinamicidade dessas relações durante o percurso do meu vir a ser, no contexto da IC, pois,

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. (JOSSO, 2007, p. 420).

Evidenciando que não há como abordar a Iniciação Científica, sem discutir dos sujeitos que constituíram esse processo formativo. Não há espaço para reduzir a complexidade que é a formação de si, muito menos no método aqui escolhido, a autonarrativa.

Dentro deste trajeto de autoformação há interação com os outros indivíduos, como já dito, como também há interação com o ambiente, cenário em que o processo formativo acontece. Pineau (2014) ao discutir sobre a heteroformação, ecoformação e autoformação, evidencia que o sujeito não se forma de forma isolada, mas em constante troca com o externo, como foi o caso das experiências na IC. Construídas, solidificadas e permeadas por outros sujeitos, na sala de aula, nos espaços de reuniões, na aula do mestrado, nas viagens, apresentações feitas, dentre outras, posto que “(...) os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o

meio ambiente e a relação entre os dois, e fazem-se por sequências, etapas ou ciclos.” (PINEAU, 2014, p. 97).

Freire (2017, p. 96) aponta que “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, dialogando com os espaços de formação de Pineau (2014). As trocas no ambiente universitário, com a comunidade presente, promovem uma formação da Pedagoga, do meu eu, em um movimento dialético, repleto de contradições e concordâncias, baseado na dialogicidade entre a heteroformação e ecoformação, desaguando na minha autoformação.

Neste sentido, vale destacar também, que durante esse percurso na IC, o Grupo de Pesquisa EDUCERE, oportunizou um embasamento teórico-reflexivo (junto as ações que foram desenvolvidas), que permeiam meus discursos e a minha visão para com o mundo, sendo também um dos principais construtores, junto a IC, da minha identidade investigativa. Além de que, devido a temática de IC ter sido referente ao Território que me situo, as discussões da Educação Contextualizada, uma das principais vertentes do Grupo de Pesquisa, foram fundamentais para compreender a historicidade deste espaço, bem como a importância de uma escola que desenvolva sentidos. Conhecer a realidade no TSSF e compreender que é parte de um sistema mais complexo, de paradigmas existentes, faz com que se tenha uma consciência de realidade e se parta para uma compreensão global, assim, “desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 2017, p. 104). Sendo notório que esse espaço de partilha de saberes teceu uma teia de aprendizagens interligadas, coerentes e complementares, no qual forjaram uma identidade tanto pessoal, como profissional, indissociáveis.

Logo, se a IC, na minha experiência, não tivesse sido o que foi, se o grupo EDUCERE, também, não tivesse sido o que foi, e se as demais relações não tivessem sido o que foram, dificilmente eu estaria desenvolvendo uma escrita a partir da experiência da IC no meu processo formativo. O meu eu Pedagoga só é o que é, porque outros sujeitos foram o que são. Os sujeitos e o ambiente educam.

Vale ressaltar também, a importância dos momentos das devolutivas externas durante e após o andamento das pesquisas de IC. Espaços que apresentei, a exemplo da: Jornada de Iniciação Científica; Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (WECSAB); Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EpePE) e o Congresso Mundial de Educação Sesc RJ: Essa Escola Chamada Vida, live no canal do *Youtube* do PPGESA, possibilitaram contato com indivíduos não só locais, mas

também de outras localidades, por causa do formato online devido a pandemia. Assim, tais sujeitos questionaram alguns pontos, outros ratificaram a importância da temática, mas todos esses momentos se tornaram um tipo de “termômetro”, se eu estava conseguindo discursar, ser coerente, possuir embasamento teórico e se a pesquisa estava compreensível.

Como dito, tais apresentações nos eventos se mostraram como um termômetro acadêmico: se tive autonomia para desenvolver a escrita e ter segurança ao apresentar, se o objeto de pesquisa e os argumentos foram colocados de forma coerente e coesa, se a apresentação explanou os objetivos e dados alcançados, dentre outros aspectos que constituem a pesquisa. Nesse sentido, outros indivíduos, apesar de nenhuma ligação com meu convívio, contribuíram de forma significativa para a continuidade da pesquisa e dos estudos, pois alguns questionamentos deram vazão ao redirecionamento e visibilidade das lacunas existentes, dado que muitas vezes a imersão na pesquisa dificulta um olhar externo. Expondo que sou um sujeito aprendente, que aciono as possibilidades de conhecimento e os articulo na construção da minha aprendizagem.

As indagações do(a) orientador(a), os diálogos perante as apresentações feitas, permitiram uma maior e incessante problematização do meu objeto de estudo e pesquisa: “Por que as escolas do TSSF estão fechando?”, “O que você acha que poderia ser feito diante dessa realidade?”, “Quais os impactos disso no processo de alfabetização?”, “Você acessou aos dados do plano municipal?”, “Na sua pesquisa também foi considerado as escolas quilombolas?”, dentre inúmeras outras indagações que foram feitas no Grupo de Pesquisa EDUCERE e nas apresentações externas. Sujeitos como docentes universitários, doutorandos(as), mestrandos(as), graduandos(as), bolsistas de IC, dentre outros, em um diálogo constante, ora educadores, ora educandos, em uma educação dialógica. Como Freire (2017, p. 109) aponta:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas permutantes.

Evidenciando a importância das trocas humanas durante esse processo formativo que foram tão importantes quanto os estudos acadêmicos. A invenção do meu eu Pedagoga é dado também pela troca com o outro, pelo ambiente, Kastrup (1999, p. 23) afirma que

A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum a “invenção” e inventário”. Ela não é corte, mas composição e recomposição incessante. A memória não é aqui uma função psicológica, mas o campo ontológico do qual toda invenção pode advir. Não é reserva

particular de um sujeito nem se confunde com o mundo dos objetos. Ela é a condição mesma do sujeito e do objeto.

Nesse sentido, o próprio exercício de relembrar as interações humanas que tive durante a IC, investigo e compreendo em como a minha invenção é singular e própria, em que, através desta autonarrativa me formo como sujeito consciente. E nessa consciência constato que sou o que sou porque os outros também foram o que foram, e isso é me (re)inventar como sujeito dentro do meu processo formativo.

5 A IC NA FORMAÇÃO DOCENTE

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”
(FREIRE, 2018, p. 30)*

Como já apontado, a docência é um dos principais campos de atuação da Pedagogia, não a única, visto que é para as unidades educacionais do ensino infantil e dos anos iniciais que este profissional é habilitado para exercer sua atuação. Nesse contexto, é necessário que durante sua formação inicial se tenha não só os estudos teóricos/práticos que norteiam a prática pedagógica e as metodologias de ensino-aprendizagem, mas que seja fomentada a pesquisa na ação docente no sentido de utilizá-la como norteadora de investigação das necessidades cotidianas em sala de aula. Uma vez que, para que sua prática atenda as reais demandas, seu olhar deve ser indagador e crítico.

Vale frisar que o conceito de pesquisa que me refiro não é em um panorama “grandioso”, que se constitua como mais um afazer, dentre os muitos, da prática docente, mas sim uma perspectiva investigativa afim de compreender melhor o contexto no qual os processos educativos são desenvolvidos em sua sala de aula, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que a atual conjuntura do modelo educacional, sobretudo da educação básica, domestica os(as) estudantes para o preparatório do vestibular, suprimindo a curiosidade e criatividade do sujeito. Assim, a formação inicial se torna o ponto de partida da ação e pensamento autônomo, sendo indispensável que esta assuma um papel de impulsionadora da prática reflexiva, visto que “a aquisição, por parte dos estudantes universitários, de uma postura investigativa não se dá espontaneamente por osmose, nem artificialmente por um receituário técnico, mecanicamente incorporado” (SEVERINO, 2009, p. 135). Não há como esperar que o(a) graduando(a) assuma uma identidade autônoma e investigativa se não há estímulo.

Assim, a formação docente deve possibilitar que o(a) graduando(a) tenha acesso tanto as teorias que baseiam a prática pedagógica, e são indispensáveis, como as práticas da Pedagogia nos diversos espaços (formais, não-formais e informais), possibilitando o exercício da práxis pedagógica de forma crítica, a partir do princípio pesquisador. “A pesquisa é, portanto, muito importante para a formação e o trabalho do professor. Tanto num aspecto como no outro ela ainda constitui um desafio para os estudiosos do tema. Sabemos que a formação “teórica” do professor, como as aulas de metodologia, não é suficiente.” (LUDKE, 2012, p. 49). Assim, a Iniciação Científica, principalmente nesse primeiro acesso ao universo acadêmico, é uma ponte entre os conhecimentos e a pesquisa como meio de alcançá-los e fundamentá-los.

A IC por si é um ato de curiosidade. Curiosidade diante de uma temática, curiosidade da problematização envolvida, investigação dos aspectos e das implicações do objeto de estudo nas relações e práticas sociais. Este programa fomenta a curiosidade porque sem isso, dificilmente uma pesquisa de subprojeto será exitosa. É instigar a procura de dados oficiais, leituras que expliquem e exemplifiquem o discurso, é contrastar os levantamentos realizados para compreender determinada situação ou fenômeno, é contextualizar ao acionar saberes e vivências diversas para auxiliar a análise e reflexão. E este exercício da curiosidade para a prática docente é fundamental, entretanto

Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2018, p. 83).

Como Freire (2018) destaca, não é uma curiosidade mecânica, ou domesticada, como ele denomina, mas sim uma curiosidade genuína que é alimentada durante o processo de formação, do ensino-aprendizagem, que leve a construir o conhecimento real, com sentido, sem decorebas e reproduções. A curiosidade é o pressuposto da pesquisa, é o seu alavanco inicial. Inclusive, eu entrei na IC também devido a minha curiosidade.

À vista disso, a prática educativa é permeada pela pesquisa no sentido de estimular um posicionamento indagador, que tente ultrapassar a ideia simplista de mundo para uma ideia crítica, com o intuito de formar sujeitos que sejam atuantes na realidade e não apenas passivos daquilo que acontece. O ensino, a pesquisa, aqui é um ato político pois a partir do momento que se tem autonomia e criticidade de leitura de realidade, as reproduções mecanizadas serão contestadas. Como a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2018), é fundamental que ela seja posta como viabilizadora da emancipação do sujeito, pois a própria “formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (PIMENTA, 2009, p. 31).

A partir do momento em que se estimula a ação do refletir e pesquisar na sala de aula, estimula o questionamento acerca do que é ensinado/aprendido,

Talvez, em nossos tempos, como em todos os tempos, a tarefa consista em educar um ser que não se deixa enganar. Mas que não se deixe enganar não apenas pelos jornais, ou pelo rádio, ou pela televisão ou pelo cinema, mas que não se deixe enganar tampouco por todos esses aparatos educativos ou culturais que, pretendendo imuniza-

lo contra a mentira da mídia, inculcam, talvez, outras formas de mentira, disfarçadas, desta vez, com o manto da realidade. (LARROSA, 2019, p. 192-193).

Na citação acima, Larrosa (2019) evidencia que a partir do momento em que se estimula a ação do refletir e pesquisar em sala de aula, estimula-se, também, os questionamentos acerca do que é aprendido. A ideia não é que o docente inculque suas ideias nos educandos, mas sim que, ele faça a mediação dos conhecimentos e estimule ao educando um posicionamento crítico, independente da situação ou do sujeito que lide.

Como posto por Pimenta (2009, p.23) “assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social”.

Além disso,

Vale destacar a escola como espaço necessário, porém não o único, para o acesso ao conhecimento, que tem que ser contextualizado e integrado a outros conhecimentos. Cabe à escola transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, ao invés de agência passadora de informação. Nessa escola, o professor é indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas, as quais vão auxiliar o aluno na atribuição de significados às mensagens e informações veiculadas pelas mídias. (REIS, 2004, p. 88).

Demo (2006, p. 43-44) corrobora:

[...] o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva. Aprender, além de necessário sobretudo como expediente de acumulação de informação, tem seu lado digno de atitude construtiva e produtiva, sempre que expressar descoberta e criação de conhecimento, pelo menos a digestão pessoal do que se transmite. Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa.

É necessário que a criatividade seja estimulada durante esse processo inicial de formação docente, e considerando que Demo (2006) compreende que a pesquisa está presente desde a infância, embora tenha sido limitada socialmente pelo modelo educacional, é importante que essa formação retome o caráter criativo.

Posto isso, a Iniciação Científica nas universidades se torna um elemento fundamental nas indagações e enquanto potencializador da criatividade, permitindo aos discentes perceberem que os temas discutidos dialogam com as vivências do(a) próprio(a) pesquisador(a), ou dos outros sujeitos que compõe a pesquisa, além do conhecimento ser construído de forma conjunta e crítico-reflexiva. Durante essa formação inicial, é imprescindível o exercício da ação-reflexão-ação, compreendendo que tanto a prática pedagógica, como a docente, não é estática.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, é perceptível em como a IC corrobora com a minha futura prática pedagógica e docente, devido ao aparato que ela dá para a graduação. Ampliando, fundamentando e contribuindo para uma formação inicial mais consistente, no qual utiliza a pesquisa para aprimorar, compreender, refletir e emancipar. Dando autonomia e autoria na própria prática, em que investigo minha realidade e ajo sobre ela, indo para além do que é visto, dito ou lido, dado que “a formação pela pesquisa permite que o sujeito desenvolva sua autonomia e o espírito interrogativo, o que possibilita aprendizados que superam a mera reprodução de informações na perspectiva de uma possível intervenção na realidade.” (CAVALCANTE; HENRIQUE, 2017, p. 17)

Vale ressaltar que a prática docente não é composta somente dos conhecimentos que foram aprendidos e construídos através da formação inicial, da grade curricular base, mas também das experiências dentro e fora dos muros da universidade. Nesse sentido, com a participação na IC, e os seus reflexos no próprio sujeito, este toma um posicionamento crítico perante sua realidade, seja ela dentro ou fora da universidade. Assim, com esta identidade formada, levará para sua prática docente, ou futura prática, seu próprio posicionamento. A prática docente leva em si o pessoal do sujeito, não dá para separar um do outro, por isso é um ato político, no sentido de se posicionar perante aquilo que convive, discursa e age. Acerca da construção de identidade e do seu reflexo na ação docente, Pimenta (2009, p.19) corrobora ao afirmar que:

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A mesma autora também argumenta que

(...) a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática. (PIMENTA, 2009, p. 29).

Posto isso, a Iniciação Científica auxilia no processo de formação crítica, investigativa, uma formação que perceba que o fazer pesquisa é possível em qualquer ambiente, e que não é válida somente as de grande cunho, mas sim que, pesquisar é olhar para uma sala de aula com um olhar investigativo, compreensivo, buscando perceber que muitos estudantes se encontram em vulnerabilidade socioeconômica e por isso estão indo para a aula com fome, o que impacta na sua forma de aprendizagem (ou a falta dela), pois criança com fome não aprende. É perceber isso e criar, como aponta Freire (2017) um tema gerador, e a partir dessa realidade se trabalhar as questões sociais, econômicas e políticas, pois todo sujeito é político, não digo no sentido partidário, mas ser político no sentido de atuar na realidade, ser sujeito e cidadão

[...] pesquisa funda o ensino e evita que este seja simples repasse copiado. Ensinar continua função importante da escola e da universidade, mas não se pode mais tomar como ação autossuficiente. Quem pesquisa, tem o que ensinar, deve, pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada a tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar. (DEMO, 2012, p. 132).

Somente a partir de uma prática baseada na pesquisa, do olhar investigativo, é que possibilitará que o docente tenha uma ação mais crítica, fomentadora de uma educação emancipadora, pois para que isso seja possível é necessário que se tenha consciência de sua realidade e para isso a pesquisa é indispensável. A pesquisa aqui se dá quando o sujeito discute seu contexto e ultrapassa uma compreensão simplista da sociedade. Ela deve ser cotidiana, presente no ato de ensinar e aprender de ambos os sujeitos da educação.

Vale insistir que toda e qualquer pesquisa realizada pelos próprios professores pode servir como ponto de partida para uma prática reflexiva, cujos estímulos e desenvolvimentos obedecem a razões radicalmente contextuais, e que talvez o maior desafio esteja colocado para os professores pesquisadores colaborativos, que devem estar preparados para saber quais dispositivos podem funcionar em benefício dos professores, em resposta às suas demandas ou no estabelecimento de uma perspectiva crítica. (LUDKE, 2001, p. 42-43).

Além disso, Tardif (2014) destaca que, tanto a atuação acadêmica quanto a atuação escolar deveriam ser vistas socialmente como importantes, sem que uma se sobreponha à outra. Visto que se compreende que a prática docente é perpassada por outras questões como o da experiências, não só a própria formação acadêmica, mas experiências para além da escola, família, círculos sociais, é todo um conjunto de aspectos que perpassam:

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a

formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. (CAVALCANTE; HENRIQUE, 2017, p. 18).

Nóvoa (1992) também destaca sobre a formação docente sendo perpassada para além da formação curricular, considerando suas vivências e a troca de saberes com outros sujeitos, ao afirmar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A IC pode se transformar, também, em uma experiência, como o caso desta escrita, na questão de desenvolvimento da prática, do guiar e subsidiar a futura prática docente. Embora não utilize o mesmo tema desenvolvido no projeto de IC enquanto graduando(a), se pode utilizar a metodologia, leituras, dados, discussões, a aprendizagem do saber fazer projetos e organizá-los, além das reflexões feitas na Jornada de Iniciação Científica, pois podem se tornar experiências a partir do momento em que se encontra sentido na discussão feita naquele espaço.

A prática docente é perpassada não só por conhecimentos curriculares, mas por conhecimentos para além do currículo, então a IC também pode ser esse ir além, tanto o tema trabalhado como o próprio caráter científico investigativo adotado para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, é importante que seja construída na identidade da Pedagoga, em sua formação inicial, o caráter pesquisador, para que relacione isso com suas outras experiências, e leve para sua futura prática, tanto a docente como a pedagógica.

Um adendo é o fato de que, mesmo com as influências e reflexos da IC na construção da identidade do(a) docente/Pedagoga constituído do princípio investigativo, é necessário que o seu ambiente de trabalho também possibilite isso, pois “esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro lado, os requisitos para um trabalho científico de qualidade” (ANDRÉ, 2012, p. 60). Embora tal afirmativa, Ludke (2012, p. 47) aponta que:

A educação não constitui prioridade para nossos governantes, em termos de recursos efetivos, embora assim seja apresentada no nível do discurso. O contato isso inicial com as escolas nos revelou a exiguidade de espaços, de recursos bibliográficos e de informática, de laboratórios e, sobretudo, de tempo e de ambientes para que os professores pudessem de fato se dedicar, em grupo ou individualmente, à prática da pesquisa.

Elucidando questões que permeiam a prática docente acerca da falta de investimentos em aparatos que auxiliam o trabalho no ambiente escolar, mas isso não se limita apenas a esse espaço, também há insuficiente investimento nas universidades brasileiras, como nos outros espaços educativos de forma geral.

Ademais, também é perceptível a existência do prestígio social para os sujeitos que trabalham nas universidades, o que se difere daqueles que atuam na prática docente do ensino básico, em que os investigadores sociais, denominados de pesquisadores, ganham maior notoriedade. Entretanto, a prática docente deve ser valorizada no ensino básico tão quanto no ensino superior, pois ela também é uma fonte de pesquisa para a atividade docente, em que os indícios cotidianos dão campo para pesquisar, não no sentido de mais um atributo, mas sim na adoção de um olhar sensível para as questões cotidianas.

Nessa mesma perspectiva, também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhada pelos professores do processo de formação-produção dos saberes sociais. Se admitirmos, por exemplo, que os professores ocupam, no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não deveriam eles então gozar de um prestígio análogo? Ora, isso não acontece. (TARDIF, 2014, p. 39-40).

Não existe ensino sem pesquisa, em qualquer esfera, seja na universidade ou escola, e para que se consiga dar um conteúdo e até mesmo desenvolver sua prática pedagógica, a Pedagoga docente, da educação básica, necessita ter um olhar crítico para que consiga contextualizar suas práticas. Contextualizar é investigar também.

Nesse contexto, a IC se mostra como importante fomentadora à pesquisa, sensibilizando o sujeito a um olhar crítico e consciente do/no cotidiano. É imprescindível que o ensino universitário e o da educação básica seja baseado na pesquisa, não a requintada e laboratorial, mas uma pesquisa investigativa aos seus próprios atos, bem como o contexto ao seu entorno. A sala de aula é um laboratório vivo, um campo científico, mas para que essa característica venha a tona, o(a) educador(a) deve adotar uma postura pesquisadora. André (2012, p. 59) destaca que:

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e incerteza.

Deste modo, a partir do acesso de uma formação que utilize a pesquisa como premissa e desenvolva a ação reflexiva, a(o) docente terá maior segurança para lidar com questões cotidianas que venham a surgir na sala de aula.

Dentro desse todo processo de formação na Pedagogia é importante que o(a) graduando(a) compreenda o que Freire (2018, p. 30-31) fala ao afirmar que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Expondo o processo dialético que é a prática docente, que não se limita ou resume apenas à reprodução dos conteúdos curriculares.

Nesse contexto, o(a) docente se constrói em uma perspectiva que vai além da concepção bancária da educação, tornando-se consciente que sua invenção de si, dentro dos espaços formativos, tem reflexo direto em sua ação educativa.

Posto tais ideias, é notório que a IC possui implicações positivas no que tange esse processo formativo pedagógico e docente durante a graduação. O processo de pesquisa, as socializações, a construção das afinidades, as discussões, as escritas permitidas, também se tornam recursos formativos relevantes, e até aqui, esses contribuíram para o desabrochar e afirmação do meu Eu Pedagoga.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa autonarrativa foi evidenciar de maneira crítica e reflexiva as contribuições das vivências, pelas quais passei, enquanto bolsista de IC, no processo de formação do meu Eu Pedagoga. Dessa forma, é notório as implicações que a Iniciação Científica teve, e tem, no meu processo formativo, contribuindo não só com as discussões da graduação em Pedagogia, mas também no exercício da escrita, oralidade e autonomia, impulsionando um caráter reflexivo-crítico. Como também, é possível afirmar que tais aspectos respingam nos outros sujeitos que adentram a IC, dado os requisitos do próprio programa para o desenvolvimento dos subprojetos.

É importante desmistificar a pesquisa como algo para além da prática docente e pedagógica, que é limitada aos ambientes universitários e laboratórios. Esta é inerente à formação da Pedagoga, não sendo possível separá-la ou diferenciá-la, sendo a IC impulsionadora da construção de uma identidade investigativa e reflexiva a partir da pesquisa.

Todo esse processo de resgate das memórias e experiências foi significativo, não só no sentido de sistematização desta escrita, mas pelo fato de estar consciente e relembrar de vivências esquecidas, que constituem minha identidade. Algumas experiências foram ressignificadas no decorrer deste trabalho, algumas que quando aconteciam, parecia que não faziam tanto sentido, mas hoje, com o olhar reflexivo somado às outras experiências, compreendo em como foram importantes no meu vir a ser sujeito e Pedagoga. A IC foi fundamental nessa tomada de consciência acerca do meu processo formativo, pois a experiência, apesar de singular a cada sujeito, como diria Bondía (2002), por si é formativa.

A autonarrativa foi escolhida como método devido ao maior tempo e espaço de fala, que por exemplo, em um artigo científico não seria possível. O exercício da escrita e releitura faz com que se tenha novas percepções da experiência e como ela se solidifica na minha invenção de si. Foram anos participando deste programa consecutivamente, e é possível traçar a diferença entre o meu eu antes da IC e o meu eu pós ela. São nítidas as inferências na minha construção durante a graduação. Nesta autonarrativa dou um sentido a experiência, mas o(a) leitor(a) pode dar novos sentidos e compreender a IC em suas novas facetas.

Os desafios durante este percurso fazem compreender a importância da IC para o amadurecimento profissional e pessoal. Trazer isso para um trabalho que permite maior tempo de discussão possibilita também a ampliação dos estudos sobre esta temática, visto que até então os conhecimentos que eu tinha sobre a pesquisa e a IC na formação do sujeito eram empíricos.

Com esta escrita tive oportunidade de pesquisar, refletir e discutir a partir do princípio científico sobre este programa que oportunizou experiências que me forjaram como Pedagoga e sujeito.

Vale ressaltar a importância dos momentos de socialização feitas para conclusão de IC, na Jornada de Iniciação Científica, no município de Salvador- BA, ponto de encontro com os demais *campi* da UNEB. Entretanto, seria igualmente relevante também uma mostra científica dos projetos desenvolvidos pelo próprio *campus*, visto que muitos temas são desconhecidos entre os(as) graduandos(as) que convivem no mesmo departamento. Assim, a universidade obtém possibilidades de discussões e aprofundamento de pesquisa tanto em seu local, como nos outros *campi*.

Como já exposto, o programa de IC faz com que o ambiente acadêmico se aproxime das questões sociais do seu entorno, permitindo uma maior dialogicidade com a comunidade e uma devolutiva para ela através das possíveis ações que podem ser desenvolvidos nos projetos, viabilizando o transpassar entre as consciências para o alcance da consciência crítica, como discutido por Freire (1979).

Nesse contexto, a Iniciação Científica é um programa que necessita de maior investimento no quantitativo de vagas e na disponibilidade de bolsas remuneradas. A partir disso será possível que os(as) graduandos(as) tenham acesso à uma formação inicial mais consistente, que o dê possibilidades de aprofundamento em temáticas de seu interesse, além de oportunizar espaços formativos importantes tão quanto a própria sala de aula da graduação.

Logo, espero contribuir com a formação de outros sujeitos ao trazer a minha experiência como espaço formativo, em que a IC foi uma propulsora de metamorfose durante a minha invenção como sujeito, e sem ela dificilmente teria sido exposta a tais experiências. Nesse sentido, a Iniciação Científica se revela como um espaço formativo significativo dentro do tripé que constitui a universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: Valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: + qualidade total na educação**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli et al, (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AZEVEDO, Jackeline Maciel de; CARVALHO, Luzineide Dourado. Áreas Verdes Disponíveis em Contexto Semiárido Urbano. In: **Anais da XXIII Jornada de Iniciação Científica da UNEB**: Salvador: BA:UNEB, 2019.
- AZEVEDO, Jackeline Maciel de; REIS, Edmerson dos Santos. A presença das classes multisseriadas nos municípios do Sertão do São Francisco e os indicadores oficiais de fechamento das escolas do campo. In: **Anais da XXIV Jornada de Iniciação Científica da UNEB**: a importância da iniciação científica na formação de jovens cientistas, Salvador de 23 a 25 de novembro de 2020. -Salvador: EDUNEB, 2020. 566p.
- AZEVEDO, Jackeline Maciel de; REIS, Edmerson dos Santos. Os indicadores oficiais de paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios do território do sertão do São Francisco. In: **Anais da XXV Jornada de Iniciação Científica da UNEB**: educação e ciência pela vida, Salvador de 03 a 05 de novembro de 2021. Salvador: EDUNEB, 2021. 832p.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**: A partilha do saber. Aparecida -SP: Ideias & Letras, 2006. cap. 1, p. 17-54
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 15 jan. 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11310.htm . Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.129, de 6 de novembro de 1974.** (Vide Decreto nº 91.146, de 1985). Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Brasília, 6 nov. 1974. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16129.htm>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jun 2022.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. A pesquisa nas universidades brasileiras: Implicações e perspectivas. In: MASSO, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (org.). **Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. cap. 1, p. 13-35. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em: 4 maio 2022.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de professor**, v. 13, n. 2, p. 349-360, 2011.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Ressignificação e reapropriação social da natureza:** práticas e programas de “convivência com o semiárido” no território de Juazeiro - Bahia. Orientador: Prof^ª Dr^a Maria Geralda de Almeida. 2010. Tese (Doutorado em geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2010. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5476>. Acesso em: 23 maio 2022.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. In: REIS, Edmerson dos Santos et al, (org.). **Convivência e Educação do campo no Semiárido Brasileiro.** Juazeiro: RESAB, 2013.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 16-35, 2017. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5730>> Acesso em 16 jun. 2022.

CNPQ. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.** Brasília: DF: CNPq, 2022. Disponível em: Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 08 maio 2022.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 10. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 7, p. 371-378, 2002.

FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/spp/a/jPHKPG8MJtsHnyqF4PfMLDC/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 10 jun 2022.

FERRO, Maria da Glória Duarte. A importância da iniciação científica nos cursos de formação de professores. **Revista Form@ re-Parfor/UFPI**, v. 2, n. 1, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf> Acesso em: 23 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). **Em aberto**. Brasília: [s. n.], 2011. v. 24.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/848/84806302.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli M.; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga (org.). **O professor e a pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli et al, (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 5, p. 59-67.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. A perspectiva brasileira da iniciação científica: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (org.). **Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. cap. 2, p. 37-64. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em: 4 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom quixote, 1992.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PINTO, Maira Meira. Autonarrativas no fluxo da pesquisa: operando com operações dos observadores. **Educar em Revista**, p. 261-274, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ns8vncc>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1861809/Memorial_de_forma%C3%A7%C3%A3o_quando_as_mem%C3%B3rias_narram_a_hist%C3%B3ria_da_forma%C3%A7%C3%A3o?auto=citations&from=cover_page> Acesso em: 26 abr. 2022.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REIS, Edmerson dos Santos. Entrelaçando os saberes para compreender a relação da educação rural com o desenvolvimento sustentável. In: SÁ, Edna Maria Alencar de et al, (org.). **O Professor pesquisador e a Construção de Novos discursos**. Recife: EDUPE, 2004

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 99-134, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental a partir de rousseau, morin e pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [s. l.], n. 18, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>> . Acesso em: 24 maio 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.