

**A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E A REFLEXÃO COMO ALICERCES PARA
UMA PRÁTICA DE ENSINO SATISFATÓRIA**

**LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y LA REFLEXIÓN COMO BASES PARA UNA
PRÁCTICA DOCENTE SATISFACTORIA**

**SCIENTIFIC RESEARCH AND REFLECTION AS BASIS FOR A SATISFACTORY
TEACHING PRACTICE**



Messias DIEB¹
e-mail: mhdieb@gmail.com



Antonio Ivanilo Bezerra de OLIVEIRA²
e-mail: ivanilobezerra@yahoo.com.br

Como referenciar este artigo:

DIEB, M.; OLIVEIRA, A. I. B. A investigação científica e a reflexão como alicerces para uma prática de ensino satisfatória. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023004, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.16751>.



| **Submetido em:** 07/05/2022
| **Revisões requeridas em:** 23/05/2022
| **Aprovado em:** 07/10/2022
| **Publicado em:** 01/01/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFC. Pós-doutorado em Educação pela Universidade da Califórnia – Estados Unidos (UCSB).
² Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Doutorando em Educação pela Faced/UFC. Professor na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE.

RESUMO: Neste texto, propomo-nos a discutir os elementos que podem tornar uma prática de ensino satisfatória à aprendizagem dos(as) estudantes, tomando como base a relação entre a pesquisa científica e a formação. O trabalho, no percurso de uma pesquisa de doutorado em Educação, foi desenvolvido na participação em uma disciplina do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior, onde realizamos entrevistas semiestruturadas com 6 (seis) estudantes matriculados. A análise textual discursiva dos dados mostrou que os responsáveis pela formação, ao inserirem a problematização e a reflexão acerca de fatos da realidade educacional, por meio da investigação científica, contribuem significativamente para uma nova postura diante do conhecimento, a qual tende a superar a observação simplória, bem como a participação mecânica na sala de aula e a ideia de um ensino puramente tarefairo.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Saberes docentes. Teoria e prática. Reflexão.

RESUMEN: *En este artículo, discutimos algunos elementos que pueden hacer que una práctica docente sea satisfactoria para el aprendizaje, considerando la relación entre la investigación científica y la formación. El estudio se desarrolló durante un doctorado en Educación, a partir de nuestra participación en clases para estudiantes del tercer semestre de una Licenciatura en Pedagogía de una universidad pública brasileña, donde realizamos entrevistas semiestructuradas con 6 (seis) de esos estudiantes. El análisis textual discursivo de los datos mostró que cuando los formadores de docentes, al insertar la problematización y la reflexión sobre acontecimientos de la experiencia educativa, a través de la investigación científica, contribuyen, significativamente, a una nueva actitud ante el conocimiento, que tiende a superar la observación inexperta, así como la participación mecánica en la clase y la idea de una enseñanza meramente orientada a la tarea.*

PALABRAS CLAVE: *Pesquisa. Saberes de los docentes. Teoría y práctica. Reflexión.*

ABSTRACT: *In this paper, we discuss some elements that can make a teaching practice satisfactory for learning, considering the relationship between scientific research and teacher education. The study was developed during a PhD in Education, from our participation in classes for students of the third semester of an undergraduate degree in Education (Licensure) at a Brazilian public university, where we conducted semi-structured interviews with 6 (six) of those students. The discursive textual analysis of the data showed that when teacher trainers, by inserting the problematization and reflection on facts of the educational experience, through scientific investigation, contribute, significantly, to a new attitude before knowledge, which tends to overcome the simple-mindedness observation, as well as the mechanical participation in the classroom and the idea of an only task-oriented teaching.*

KEYWORDS: *Research. Teachers' Knowledge. Theory and Practice. Reflection.*

Introdução

Ao refletirmos sobre os desafios inerentes à docência universitária e à formação inicial de professores, bem como ao lugar que cabe à Didática nesse contexto, dificilmente deixamos de nos questionar: que elementos tendem a melhor subsidiar a prática de ensino e a promover uma aprendizagem satisfatória e significativa entre os (as) estudantes? Como uma possível resposta a essa pergunta, a tese que nos guia, neste texto, é a de que a atividade de pesquisa congrega vários elementos imprescindíveis a essa aprendizagem, contribuindo indubitavelmente para a formação de futuros professores. Entre tais elementos, podemos citar a inovação e a criatividade que orientam a busca por novos conhecimentos, auxiliando-os na atribuição de sentido à aprendizagem da profissão docente. Nessa perspectiva, insinuamos que se trata do próprio sentido atribuído ao ato de ensinar e aos saberes constituintes do ofício docente, que possam permitir ao professor realizar, de modo mais producente, sua ação instrucional e educativa.

Com base na questão exibida no parágrafo anterior, produzimos este texto a partir de reflexões propiciadas pela participação do segundo autor nas disciplinas Didática do Ensino Superior e Estágio de Docência; ambas do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma instituição pública de ensino superior (IPES). O estágio, entretanto, foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia da referida instituição, sob a supervisão do primeiro autor, o qual, no ano de 2019, ministrava a disciplina “Pesquisa Educacional I” para estudantes do terceiro semestre. Com o uso de entrevistas semiestruturadas, o objetivo que aqui perseguimos foi discutir os elementos que podem tornar uma prática de ensino satisfatória à aprendizagem dos(as) estudantes, tomando como base a relação entre a pesquisa e a formação de professores.

Nesse percurso, recorreremos inicialmente às pertinentes, e já amplamente aceitas, considerações de Libâneo (1994), Tardif (2011), Pimenta (1999) e Pimenta e Lima (2019), acerca da atuação do professor em sala de aula e do processo de constituição de seus saberes. Acrescentamos ao debate com esses autores os postulados de Charlot (2000, 2013), para quem esse processo está, incontestável e indissociavelmente, conexo à mobilização dos(as) estudantes em relação ao ato de aprender. Por ser a Didática o principal ramo de estudos da Pedagogia (LIBÂNEO, 1994), essas escolhas teóricas se justificam devido ao fato de que o ato de ensinar implica “[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”, conforme tem sido declarado por Tardif (2011, p. 21) e será melhor discutido já na seção a seguir.

A contribuição da Didática para a compreensão do sentido no ato de ensinar e dos saberes docentes

Para Libâneo (1994, p. 25), a Didática se configura como o principal ramo de estudos da Pedagogia porque “[...] ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino”. Nesse sentido, para o autor, a Didática tem se preocupado em estabelecer “o quê” e o “como” ensinar, tentando, ao longo do tempo, responder às necessidades que se colocam ao ensino, tomando por base o contexto social em que estão inseridos os seus principais atores: professores e estudantes. É por meio desse movimento de elucidação dos aspectos supracitados que apareceram, no percurso histórico dessa área de conhecimento, a classificação de algumas tendências pedagógicas³ que se encontram divididas em dois grandes grupos: o da pedagogia liberal e o da pedagogia progressista (LIBÂNEO, 1994). Elas refletem, de modo mais analítico, as formas de processamento do ensino, considerando que cada uma delas possui fundamentos e características que lhes são intrínsecos.

As tendências pedagógicas do grupo da Pedagogia Progressista, com as quais nos afinamos, consideram que a educação é um ato político (FREIRE, 1991) e, sem dúvidas, defendem que tal ato jamais pode estar desconectado do contexto em que ele se desenvolve. Nessa direção, compreendemos que o ato educativo se configura como uma prática social que precisa levar em conta os anseios de seus envolvidos, os quais, em articulação, devem pensar em um projeto de transformação de suas realidades pessoais e sociais. Assim sendo, a Didática, com base nessas tendências, passa a se constituir na coerência entre o referido projeto de transformação e a experiência de sala de aula construída pelos professores e seus estudantes.

Dito de outra forma: é no espaço da sala de aula (não se limitando ao espaço físico) que esses atores devem pensar os problemas da vida prática e buscar suas soluções, efetivando, desse modo, uma educação contextualizada e impregnada de sentido. Isso se justifica porque a Didática e a prática de ensino funcionam como mediadoras tanto para a ação formativa dos estudantes, que podem vir a ser futuros professores, como para o trabalho do professor que já está em pleno exercício. Nessa perspectiva, Charlot (2000, 2013) sugere que é a experiência o que nos permite atribuir sentido a qualquer atividade humana, incluindo o ato de ensinar e de aprender. Assim sendo, o ato de educar implica a transformação de saberes e não apenas a sua transmissão.

³ Para o conhecimento dessas tendências pedagógicas, recomendamos a leitura do texto: *Tendências pedagógicas na prática escolar*, de José Carlos Libâneo, que está contido na obra de Luckesi (1994).

Sobre essa questão, tal como Larrosa e Kohan (2016, p. 05), defendemos que a educação é praticada “[...] para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. Uma vez que o sentido atribuído ao ato de ensinar assume seus “contornos” na transformação do que sabemos, pensar a Didática, e nossa atuação como docentes, demanda-nos projetos educativos nos quais se articulam “teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa; [o que demanda considerar] uma didática que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando” (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2011, p. 17). De igual modo, faz-se necessário pensar na formação de professores como um momento-chave de sua socialização e de sua configuração profissional docente, por meio do qual se deve efetivar um processo didático em que o conhecimento seja contextualizado com sua vida pessoal e social, e a relação entre eles e seus formadores se dê de forma dialógica e respeitosa (NÓVOA, 1995). Portanto, trata-se de um processo de inserção no espaço cultural e social da docência para que os estudantes alcancem a compreensão acerca de quais são os elementos que intervêm na prática de ensino.

Nessa perspectiva, qualquer que seja a ação docente, prevista e executada, esta precisa levar em consideração a trajetória de vida dos(as) estudantes, os seus conhecimentos prévios e as condições materiais por meio das quais se processam as atividades de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, devemos sempre pensar ações formativas preocupadas em habilitar professores reais para situações de ensino reais, nas quais prevaleçam as expectativas de transformação pessoal e social tanto de quem forma como de quem é formado. É nessa direção que a atividade de pesquisa assume um papel formativo relevante na medida em que o futuro docente aprofunda o conhecimento sobre a prática “[...] deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conceptor” (PEREZ, 1999, p. 274). Afinal, a formação demanda ações que encarem a docência como “uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa [então,] que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.” (VEIGA, 2009, p. 20).

Ainda sobre essa questão, aprendemos com Tardif (2011) que os saberes docentes são construções no campo da subjetividade e, por isso, estão relacionados com a pessoa do professor, com sua experiência, com a relação com seus pares e, especialmente, com os estudantes. Destarte, são formações plurais, constituídas a partir de conhecimentos oriundos da

formação profissional, dos vários campos disciplinares, dos acomodamentos curriculares e das situações que foram por ele experienciadas. Para o referido autor,

[...] em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor (TARDIF, 2011, p. 262-263).

Por todos esses motivos, os saberes docentes são, ao mesmo tempo, considerados singulares e sociais, pois também recebem influências externas, tais como da família, do local de trabalho e das muitas relações e experiências que os professores tiveram como estudantes ao longo de suas trajetórias escolares.

Nessas trajetórias, os sujeitos elaboram crenças e representações sobre “o quê” e o “como” ensinar, antes mesmo de sua entrada no ofício da docência, e as carregam consigo, constituindo-se, em grande parte, uma base para a construção de seus saberes profissionais. Sobre tais elementos, Campos (2013, p. 43) afirma que essas crenças e representações “[...] são de caráter pessoal, emocional e se articulam como um sistema hierárquico de filtragem sobre o que é verdadeiro no ensinar e no aprender e se consolidam com o tempo, na medida em que as experiências se cristalizam de forma exitosas”. Campos (2013) afirma ainda que é muito difícil alterar esse sistema de crenças dos professores, pois, na maioria das vezes, ele se constitui por meio do espelhamento com a prática de antigos mestres, dos quais foram estudantes em épocas anteriores, e se torna cristalizado como sendo, às vezes, o seu ponto de referência primordial.

Nesse sentido, adicionamos às ideias de Campos (2013) um elemento problematizador: e se os professores que servem de referência aos novos docentes estiverem fundamentados em tendências pedagógicas ultrapassadas e alheias ao contexto social em que os últimos estão inseridos? Esse anacronismo pode, então, trazer alguns problemas em seus cotidianos profissionais, porque se constitui de um repertório de modelos de atuação docente que não mais condiz nem corresponde às atuais demandas sociais e políticas. Isso pode ocorrer, outrossim, tanto no que diz respeito às relações entre estudante e professor como em relação ao tratamento do conteúdo, para o qual se espera o emprego de metodologias de ensino mais participativas e socialmente comprometidas, como é o caso da formação pautada em pesquisa (DEMO, 2010). Com base nesses aspectos, é mister a concordância com Tardif (2011, p. 61) quanto à

complexidade em torno dos saberes do campo profissional docente, visto que eles são construídos de modo plural, compósito e heterogêneo, trazendo “[...] à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, os quais podemos supor também que sejam de natureza diferente”.

Ao aprofundar essa ideia, e ao definir sua tipologia de fontes de onde se originam os saberes docentes, Tardif (2011) afirma que o saber dos professores não é constituído exclusivamente dos saberes transmitidos pelas ciências da educação na formação profissional. Eles também recebem influências dos saberes pedagógicos, que são entendidos, pelo autor, como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo [...] e que fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2011, p. 37).

Já os saberes disciplinares, na visão do autor, são constituídos pelos diversos campos do conhecimento humano que se encontram integrados na forma de disciplinas. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, não sendo produzidos pelos professores, mas são por eles mobilizados na ação de ensinar. Em adendo, os saberes curriculares correspondem “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos à cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2011, p. 38). Em outras palavras, são os saberes que se apresentam na forma de programas de ensino, por meio de objetivos, conteúdos e métodos que o professor deve apreender e mobilizar na função docente. Por fim, existem os saberes experienciais, os quais advêm da experiência individual e coletiva como algo prático e por ela são validados e partilhados com os pares no decorrer da profissão. Eles não provêm, portanto, das instituições de formação nem tampouco dos currículos, pois se manifestam sob a forma de um *habitus*⁴ e de habilidades que envolvem tanto o saber-fazer quanto o saber-ser (TARDIF, 2011).

Representando uma trama complexa, os saberes da experiência são, nas palavras de Therrien (1995, p. 01), resultantes da “transformação na práxis dos diversos saberes instituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional), bem como de saberes da prática social e da cultura”. São eles que definem a profissionalidade docente e elevam o professor ao status

⁴ A teoria do *habitus* de Bourdieu o define como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*” (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifo do autor).

de profissional. Nessa mesma perspectiva, para Nunes (2001), os saberes da experiência se configuram, em suma, como o saber original dos docentes, no sentido de integrar a sua identidade e de se constituir como elemento fundamental em suas práticas e decisões pedagógicas. Sintetizando essa discussão, podemos dizer, portanto, que o “professor ideal” seria aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, que possui certos conhecimentos referentes às Ciências da Educação e à Pedagogia e que desenvolve um saber prático, baseado essencialmente na experiência cotidiana com os(as) estudantes (TARDIF, 2011).

Em complemento, as reflexões de Charlot (2000, 2013), acerca da situação didática, apontam para o fato de que o sujeito aprendiz só se envolve e/ou desenvolve uma atividade intelectual se antes ele se mobilizar em relação a esta. No entanto, para que ele se mobilize, a situação vivenciada, na qual a atividade está implicada, deve lhe produzir um sentido, ou seja, deve despertar nesse sujeito um desejo de se mobilizar e uma vontade de aprender. Portanto, podemos inferir que são os saberes da experiência (TARDIF, 2011) que provavelmente tendem a melhor auxiliar o professor quanto à percepção da maneira mais adequada de levar seus (suas) estudantes a se mobilizarem para o engajamento em uma atividade intelectual.

Essa reflexão é igualmente válida para a situação didática em que nos encontramos: a formação de futuros professores, na qual eles estão aprendendo os conteúdos de sua profissão. Mas, o que seria o “sentido” nessa perspectiva? Sendo a atividade compreendida como um desafio intelectual que se apresenta para o sujeito, o sentido, para Charlot (2000, 2013), transcende o significado imediato que um sujeito constrói em relação a alguma coisa, passando a implicar, por sua vez, um valor, uma importância que essa coisa assume em sua vida. Assim, ao sentir a necessidade de apreender alguma atividade, ou seja, de dominá-la, o sujeito se envolve porque deseja se construir como alguém que sabe exercer tal atividade no mundo. Isto implica uma dinâmica que lhe é interna e que lhe permite conhecer sobre algo, correspondendo ao que Charlot (2000, 2013) define como mobilização, distinguindo-a do processo de motivação. Mesmo que reconheça diferenças entre os dois conceitos, o referido autor diz que eles acabam se encontrando, pois se é verdade que alguém se mobiliza para atingir um determinado objetivo que o motive a fazer algo, também o é que as pessoas são motivadas por alguma coisa que lhes pode mobilizar. Logo, para aprender, é imprescindível que o indivíduo se mobilize, isto é, invista em uma atividade fazendo uso de si mesmo como um recurso que foi impulsionado por um desejo, um sentido e um valor.

Tais aspectos são válidos tanto para a atividade de ensino como para a de aprendizagem. Por isso, a relação pedagógica tende a ser mais produtiva quando o professor encontra sentido no que ensina e o estudante no que tem para aprender. Assim sendo, podemos localizar na proposição de Veiga (2009) a corroboração acerca dessas ideias quando a pesquisadora afirma que se faz necessária uma formação profissional em uma perspectiva teórica e prática para a construção de saberes de sustentação à docência. Em outros termos, isto implica dizer que os conhecimentos teóricos devem se apresentar aos(as) formandos(as) como elementos carregados de sentido, ou seja, de um valor subjetivo, uma vez que passam a integrar a experiência cotidiana desses sujeitos e com eles estabelecem também uma relação com características práticas (CHARLOT, 2000, 2013).

Mediante tal constatação, consideramos que tenha sido isso o que provavelmente aconteceu na didática empreendida durante as aulas na disciplina “Pesquisa Educacional I”: elas representaram uma oportunidade de formação de professores nos moldes traçados por Veiga (2009), articulados no interior de uma atividade de pesquisa. Isso se justifica porque todos os elementos que compõem o planejamento de ensino foram articulados, durante a citada disciplina, visando alcançar, ao longo do exercício de investigação, a relação teoria e prática, conforme veremos a seguir.

Passaremos, a partir deste momento, então, a analisar o modo como essas reflexões foram sendo elaboradas no transcorrer da atividade docente aqui exposta.

A construção de sentidos para o ensinar e o aprender na vivência em sala de aula

Para Pimenta e Lima (2019), a Didática enquanto campo epistemológico, ou seja, de construção de saberes sobre a docência e a prática de ensino, não pode prescindir da reflexão e da pesquisa. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima compreendem a experiência de estágio também como um campo de pesquisa, e que pode contribuir enormemente para a construção da identidade profissional do professor. Por esta razão, é por meio do estágio que os professores, tanto os que estão em processo de formação como os que atuam como formadores, vão acessar elementos significativos para a compreensão e o aprofundamento teórico e prático em relação ao conhecimento pedagógico e à práxis educativa docente, em especial, segundo Pimenta e Lima, quando está vinculado às instituições públicas. Isso se justifica porque, em ampla escala, os problemas educacionais se apresentam de modo ainda mais proeminentes na esfera pública, o que exige um engajamento reflexivo ainda maior.

Com base nessa realidade, Pimenta e Lima (2019) sugerem que o professor formador deve se configurar como um profissional crítico-reflexivo e, acima de tudo, um pesquisador de suas práxis e da práxis educativa que são realizadas em seu ambiente de trabalho. Tomando essa perspectiva como suporte teórico, faz-se necessário explicitar que a ação docente aqui analisada não se configura como um estágio enquanto componente curricular dos cursos de licenciatura, mas como uma experiência formativa demandada por um curso de pós-graduação em educação *stricto sensu*, no qual se encontra em desenvolvimento profissional tanto o pesquisador em educação como o docente, continuando sua formação inicial, agora em um nível mais elevado. Trata-se, portanto, de uma disciplina, na referida pós-graduação, chamada Estágio de Docência, a qual proporciona que o pós-graduando, seja em nível de mestrado ou doutorado, vivencie uma experiência docente em alguma turma de graduação em Pedagogia.

A reflexão aqui empreendida se deu na turma de terceiro semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação de uma IPES. A disciplina cursada por aquela turma, no primeiro semestre de 2019, era “Pesquisa Educacional I”, cuja ementa expressa como objetivos: “a) desenvolver o espírito científico; b) apresentar os principais tipos de pesquisa; c) desenvolver a capacidade para a leitura de textos e relatórios científicos; e d) exercitar o estudante na elaboração e realização de uma pesquisa”. Para o alcance desses objetivos, buscamos desenvolver uma metodologia de ensino que integrasse as discussões teóricas acerca da atividade de pesquisa científica ao seu conteúdo prático, relacionando-as especialmente ao saber-fazer-pesquisa.

A ênfase na aprendizagem da pesquisa em um curso de Pedagogia se justifica na medida em que essa atividade, ao lado da docência e da gestão educacional, compõe as dimensões da formação do pedagogo: ser um cientista no campo da Educação e um investigador dos fenômenos e problemas que dizem respeito ao fazer pedagógico. Assim, no início das atividades, foi realizada pelos professores (titular e estagiário) a exposição dialogada de conceitos-chave da pesquisa científica, além das características principais dessa atividade nas Ciências Sociais até chegar à pesquisa educacional, interesse central da disciplina. Por meio dessa metodologia, os(as) estudantes tiveram a oportunidade de confrontar seus conhecimentos prévios acerca da temática, por meio do diálogo e das intervenções durante a exposição dos conteúdos. Também se fez necessária a apresentação dos principais gêneros de escrita científica vivenciados no meio acadêmico e suas características, com destaque para o gênero artigo científico, o qual seria produzido por eles no final do primeiro semestre de 2019.

Após os encontros iniciais dedicados à exposição teórica dialogada, a turma, formada por 46 (quarenta e seis) estudantes, foi dividida em 08 (oito) grupos. A cada um desses grupos foi solicitado que planejassem um seminário de 4h/a cujo objetivo era apresentar, para toda a classe, um determinado tema ligado à atividade da pesquisa científica. Os temas dos seminários foram selecionados de modo encadeado, a fim de que os (as) estudantes pudessem compreender a complexidade dessa prática acadêmica e científica. Foram eles: 1) Ciência e processo de construção do conhecimento científico; 2) A importância da escrita para a formação do pesquisador; 3) Características e finalidades da pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais; 4) Características e finalidades da pesquisa na área da Educação; 5) Métodos de Construção e Análise de Dados Qualitativos no campo da Educação; 6) A etnografia, o estudo de caso e o estudo de caso etnográfico; 7) Pesquisa autobiográfica e Pesquisa Colaborativa; 8) Pesquisa participante e Pesquisa-Ação. Para subsidiar a realização dos seminários, os professores (o responsável pela disciplina e o estagiário) se colocaram como membros-natos em todos os grupos, informando aos (às) estudantes que dariam suas contribuições durante a exposição dialogada.

Os professores também forneceram textos de referência acerca dos temas e um roteiro norteador (plano de aula) para a sistematização da apresentação dos referidos seminários. Em paralelo, ao longo dos meses do semestre, os membros de cada equipe deveriam pensar em um problema concreto do universo educacional de seu entorno para que fosse realizada uma pesquisa científica sobre ele e, posteriormente, a escrita do relatório desta pesquisa na forma de um artigo científico. Todas essas atividades foram feitas de modo coletivo devido aos aspectos operacionais, em especial de orientação e de acompanhamento das produções escritas, haja vista a impossibilidade de se fazer isso de modo singularizado. É importante ressaltar que, nessas atividades, os(as) estudantes foram acompanhados pelo professor responsável pela disciplina e o estagiário, os quais lhes davam todos os *feedbacks* necessários para a consolidação das aprendizagens esperadas. Ao final da disciplina, no formato de apresentação de comunicação oral em eventos acadêmicos, todos os artigos foram expostos com os resultados das pesquisas.

Ao refletirmos sobre as atividades realizadas, recordamos as ideias de Fischer (2009), que, ao analisar as dimensões sobre as quais efetivamente se processam o ensino e a aprendizagem na universidade, indaga: como pode existir crescimento dos (as) estudantes se a eles (elas) forem proporcionadas atividades que os limitem a ouvir e ver, ver e ouvir e depois reproduzir? Para essa pesquisadora, “[...] uma das principais razões da prática docente na

universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos” (FISCHER, 2009, p. 311).

Nesse sentido, a formação vivenciada na disciplina em questão possibilitou o entendimento aludido pela pesquisadora, uma vez que não apenas aqueles(as) estudantes, como futuros pedagogos/professores em processo de formação inicial, e também o estagiário que acompanhou as atividades, estiveram diante de enfrentamentos teóricos e práticos suscitados pela área da Educação enquanto campo de atuação e de produção de saberes. Contudo, para avançarmos um pouco mais nessas reflexões, consideramos que seria necessário ouvirmos as opiniões dos(as) próprios(as) estudantes acerca do modo como as atividades vivenciadas na disciplina estariam impactando a sua formação e/ou fazendo sentido para eles (elas). Na condição de estagiário e de professor-orientador, pensávamos que a compreensão acerca de alguns aspectos emergentes desses *feedbacks* tornaria a experiência docente mais significativa em termos formativos e profissionais para todos(as) os(as) atores sociais envolvidos(as).

No que tange ao aspecto metodológico, para acessarmos tais opiniões, realizamos, para além das observações de praxe, uma entrevista semiestruturada com os(as) estudantes. Objetivávamos conhecer os aspectos, dentre aqueles vivenciados na disciplina cursada, que seriam destacados pelos(as) estudantes como sendo relevantes para sua formação como professor/pedagogo, considerando, inclusive, a proposta metodológica desenvolvida pelos professores da disciplina e os elementos que tornaram a sua aprendizagem mais satisfatória e significativa. Já próximo ao final das atividades do semestre, fizemos o convite à turma e 6 (seis) estudantes (2 do gênero masculino e 4 do gênero feminino) se manifestaram pronta e voluntariamente para participar das entrevistas, as quais foram realizadas em momentos combinados com eles devido à escassez de tempo disponível.

Vale ressaltar que, seguindo os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos, todos os estudantes participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por ocasião da construção de dados que resultou no presente texto. No referido TCLE, enfatizamos os objetivos do estudo e as garantias de não divulgação de suas identidades. Portanto, como acordado, todos os nomes aqui apresentados são fictícios, para resguardar o anonimato em relação aos estudantes.

Aspectos relevantes destacados pelos estudantes

Após a transcrição das entrevistas, fizemos um exercício de análise textual discursiva, a qual pode ser descrita como um processo de unitarização de textos com seus respectivos conjuntos de significados (MORAES, 2003). Isso se justifica porque, nesta perspectiva de análise, os textos são divididos em unidades de significação, as quais também podem funcionar como fontes geradoras de outros conjuntos de unidades emergentes da relação entre a interlocução empírica, a interlocução teórica e as interpretações que são realizadas pelo pesquisador. Na sequência dessa unitarização, procedemos à articulação entre os significados semelhantes, cujo processo é denominado de categorização, paralelamente à substituição dos nomes dos(as) estudantes por nomes fictícios. Assim sendo, do conjunto dos dados construídos por meio das entrevistas, emergiram três categorias de aspectos relevantes que foram pontuadas pelos(as) estudantes como sendo significativas quanto ao modo como as atividades vivenciadas na disciplina impactaram sua aprendizagem e, conseqüentemente, sua formação: 1) Articulação entre teoria e prática na formação de um professor-pesquisador; 2) Aprendizagem em contextos coletivos; e 3) Acompanhamento docente como suporte para a aprendizagem.

No que concerne ao primeiro aspecto (articulação entre teoria e prática na formação do professor-pesquisador), todos os entrevistados relataram que a realização da disciplina lhes possibilitou a percepção de que a formação do professor/pedagogo também passa pelos processos que lhe capacitam para a pesquisa. Apresentamos aqui um recorte dos enunciados de dois sujeitos.

A meu ver, a disciplina de pesquisa educacional foi de grande relevância para minha formação como pedagogo, porque leva o acadêmico de Pedagogia a ir além das competências teóricas que são vistas na sala de aula da universidade. Quando saímos para o campo, como pesquisadores, foi possível transitar por diversos ambientes e nos relacionarmos com sujeitos de diferentes contextos sociais. Isso é muito enriquecedor, pois permitiu a aquisição de um conhecimento de mundo, além de novos conhecimentos adquiridos com o resultado da pesquisa. Esses novos conhecimentos nos ajudarão a atuar com mais propriedade, quando formados, na sala de aula ou em outros setores de atuação como pedagogo (Josenira).

Quando eu me matriculei na disciplina, eu imaginei que eu iria ver muito de métodos, formatos da escrita, escrita científica essas coisas. Só que o professor e você [referindo-se ao estagiário], quando apostaram em abordar a pesquisa em Educação, promovendo um espaço para a pesquisa, para a reflexão e a discussão em sala, me despertaram a importância, que eu já tinha uma noção, mas que, a partir dessa disciplina, ela foi trazida à tona: é a ideia do professor-pesquisador (Adrezza).

Diante desses relatos e do aporte teórico trazido nesta escrita, vimos que o processo de produção de saberes dos futuros professores precisa realmente ser não apenas diversificado, mas essencialmente conectado às realidades institucionais da escola e de seu entorno. Tendo a escola como o principal campo de reflexão para esses sujeitos, vimos o quanto os futuros professores avançaram na compreensão de uma formação que não dissocie a teórica da prática (VEIGA, 2009). Por esse motivo, na opinião de 04 (quatro) dos entrevistados, a formação não deve ser dicotômica, pois as atividades de ensino e de pesquisa ganham muito quando caminham juntas, conforme excerto aqui apresentado por André.

Na minha opinião, o principal aspecto que eu colocaria como relevante foi o de que ser professor, pra mim, pressupõe que seja necessário pesquisar constante e sistematicamente sobre a sua própria prática, né? Você não pode simplesmente parar sua formação em decorrência do recebimento de um diploma e achar que, com aquilo, você tem autoridade e, ali, não precisa se aperfeiçoar mais (André).

Os(as) estudantes relataram que não apenas é possível, mas também desejável e muito proveitosa uma formação de professores que os habilite para ser pesquisador de sua própria prática. Como pudemos perceber, os(as) estudantes, ainda em processo de formação inicial, já se dão conta de que, na aprendizagem da docência, é preciso pensar sobre situações concretas do dia a dia, nas quais haverá sempre uma expectativa de transformação pessoal e social. Nesse sentido, a compreensão acerca da importância da pesquisa se faz ainda mais notória, inclusive para nós que estávamos conduzindo os conteúdos e orientando-os nessa atividade, segundo relato de Yasmin.

Um dos aspectos fundamentais da disciplina “Pesquisa Educacional I” foi na formação da identidade do pedagogo como um pesquisador da área da Educação. Particularmente, eu nem sabia que a pesquisa era uma área de possível atuação como pedagoga; e hoje, me vejo encantada, enxergo a pesquisa educacional como um instrumento de transformação social (Yasmim).

Analisando esses trechos, a fala da estudante nos autoriza a dizer que trazer a realidade de seu contexto social para a sala de aula na faculdade, para que seja discutida e refletida, é de extrema relevância, pois permite a construção de conhecimentos que vão além de competências teóricas. Nessa perspectiva, tais competências tendem a ser utilizadas pelos(as) próprios(as) estudantes como elemento de formação, remetendo-nos à aposta de Tardif (2011) quando sugere uma epistemologia da prática de sala de aula, a qual é igualmente referendada por autores como Pimenta e Lima (2019). Sobre isso, assim se expressa uma das estudantes entrevistadas:

“A disciplina é densa, porém, foi aplicada com maestria pelos professores. Na organização dos seminários, pudemos aprender para ensinar, construir junto esse conhecimento, o que foi uma experiência bem prazerosa” (Yasmim).

Com efeito, a aprendizagem sobre o que é ser professor deve ser construída da mesma maneira que a aprendizagem sobre o fazer-ciência, isto é, na coletividade, sempre impregnada de dúvidas, de perguntas e da complexidade do real. Afinal, “o conhecimento científico, enquanto prática coletiva, é resultante de uma articulação complexa [...] de relações possíveis” (REIS; FROTA, 2012, p. 73). Trata-se de uma formação, portanto, que tenha como base a reflexão e não o achismo do senso comum e suas certezas, a partir das quais caberia aos(as) estudantes apenas a simples tarefa de reproduzir modelos.

No que diz respeito à aprendizagem em contextos coletivos, que é o segundo aspecto destacado pelos(as) estudantes, três dos entrevistados enfatizaram a importância do trabalho em equipe na realização das atividades da disciplina. Para eles, foram aprendizagens extremamente importantes, destacando: a organização dos seminários para apresentar à turma um determinado tipo de pesquisa; a escolha de um problema a ser pesquisado; a seleção dos métodos e técnicas adequados para investigar o problema escolhido e, por fim, a escrita coletiva do artigo e sua posterior socialização no formato de apresentação de comunicação oral em eventos científicos, segundo destacam os estudantes:

Começamos a disciplina já sendo informados de que o resultado seria um artigo produzido em grupo. Isso incentiva o estudante a pesquisar, pois sabe que apresentará um produto de suas atividades para toda a turma no final do semestre; e por ser em grupo, de certa forma facilita a elaboração do artigo, pois é um exercício cansativo, longo e complexo, quando realizado sozinho. E isso estimula o trabalho em equipe, que é um aspecto essencial para o pedagogo, pois, na escola, ele trabalhará com outros professores em projetos temáticos, projetos político-pedagógicos, projetos de inclusão, dentre outros. Assim, necessita desenvolver a empatia, paciência, resiliência, perseverança, diálogo, respeito e oralidade (Ian).

Essa parte também foi muito difícil e formativa: procurar uma questão que agradasse todo mundo, entrar em um acordo quanto à execução do trabalho e conseguir apresentar um bom trabalho. Isso foi de grande enriquecimento enquanto pedagoga (Ileana).

Estes excertos nos permitem, de certo modo, inferir as mobilizações que fizeram com que os(as) estudantes tivessem se engajado nas atividades propostas (CHARLOT, 2000). Certamente, o trabalho coletivo é o que se destaca, fazendo-se necessário apontar, na fala de Ian, a associação feita entre o trabalho coletivo na realização das atividades da disciplina e o trabalho a ser desenvolvido pelo pedagogo no espaço escolar.

Isso demonstra que o sujeito, ainda em formação, já projeta sua atuação profissional quando formado, a qual sinaliza para o fato de que deverá ser e estar baseada na interação com os demais colegas de trabalho. Conforme aludido por Tardif (2011), constatamos, neste estudo, que a interação entre e com os pares também é relevante na constituição dos saberes da docência. Assim sendo, a fala de Ileana também foi relevante para entendermos o quanto se torna importante uma Didática que faça a proposição de atividades coletivas ainda no processo de formação inicial para a docência.

O mesmo aspecto é válido para qualquer outra área profissional que tenha como foco a interação com humanos, especialmente em tempos marcados pelo individualismo e pela ausência de colaboração, tão prejudiciais ao trabalho em equipe. Assim sendo, reafirmamos a necessidade de que, desde o início de sua formação, os(as) estudantes possam ter a oportunidade de organizar as estratégias que mais os auxiliarão no trabalho em grupo, o que não deixa de ser algo complexo, porém de alto valor formativo, como apontado por Ileana. A partir desse ponto de vista, nossa reflexão nos leva ao terceiro, e último, aspecto destacado pelos (as) estudantes como relevante para sua formação de professor/pedagogo.

Esse aspecto leva em consideração, inclusive, a proposta metodológica desenvolvida pelos professores-formadores na disciplina: o acompanhamento docente como suporte para a aprendizagem, conforme relatado por Ian.

O acompanhamento contínuo dos professores e a sua prontidão em fornecer feedbacks para os discentes melhorarem o trabalho. [...] Nos seminários, os estudantes apresentavam os conteúdos pesquisados e os professores ratificavam, desmistificavam e ampliavam os conceitos expostos, aplicando-os sempre para a prática da pesquisa (Ian).

Conforme percebemos nesse relato, os(as) estudantes consideraram o acompanhamento contínuo dos professores como impactante em relação a sua aprendizagem. Eles se referem, mais especificamente, aos *feedbacks* efetuados pelos professores-formadores, os quais, nas situações didáticas criadas, otimizaram não apenas o seu entendimento acerca dos conteúdos teóricos, associados à atividade da pesquisa científica, como também à apropriação e ao uso de instrumentos de letramento em uma perspectiva dialética e dialógica. Um desses instrumentos, em especial, foi a escrita do gênero artigo científico.

O texto do artigo foi produzido a partir de uma necessidade comunicativa, a qual foi mediada para atender a uma das mais significativas práticas acadêmicas de uso da linguagem escrita: a divulgação de resultados de pesquisa. Conforme afirma Andreza:

O apoio dos professores na produção da pesquisa e do artigo foi incrível! Tanto pela retirada de dúvidas, que sempre eram resolvidas muito rápidas, como pela atenção em sempre se mostrarem dispostos a contribuir com a melhoria do nosso trabalho, mesmo possuindo muitas equipes (Adrezza).

É exatamente por esta razão que a aprendizagem e o uso da escrita, como propostos aos(as) estudantes, precisaram de um suporte maior por parte dos professores-formadores. Isso se justifica porque aquele que assume o papel de formador deve se comprometer, sem dúvida, com os indivíduos que se propôs a formar, haja vista constituir-se de maior experiência e, por este motivo, ser capaz de mobilizar os saberes dessa experiência para os acompanhar em seu processo de aprendizagem (TARDIF, 2011). Vejamos o apontamento de Ileana:

Acho que, além de tirar dúvidas e facilitar pra quando formos realizar pesquisas educacionais futuras, a orientação dos professores também abriu meus olhos sobre a importância de se fazer pesquisas; abriu meus olhos pra entender que não era tão difícil ou “impossível” como parecia ser, porque acho que a maioria das pessoas, que vem de escola pública, entra na universidade com uma trava pra escrever, uma insegurança. Ao término da cadeira, me senti mais apta a escrever e com uma segurança bem maior (Ileana).

No contexto em análise, para que os (as) estudantes se apropriassem da escrita do gênero artigo científico, os professores da disciplina precisaram ativar e criar os mais variados recursos no ensino dessa prática social. Entre esses recursos, figurava a devolutiva dialógica das produções escritas, a qual foi, sem dúvidas, um dos mecanismos mais produtores, especialmente porque os professores utilizaram recursos contemporâneos de comunicação digital, estando bem sincronizados com a realidade dos(as) estudantes. A criação de um evento para a apresentação e discussão dos resultados das pesquisas, por meio de comunicações orais, representou, ao final de tudo, a culminância do trabalho realizado, uma vez que a mobilização empreendida pelos atores desse processo estava direcionada para uma meta: a aprendizagem significativa dos(as) estudantes, ou seja, a produção de sentidos e de experiências na docência, sua futura área de atuação.

Considerações finais

Conforme evidenciado ao longo da escrita deste texto, o entendimento acerca da importância da pesquisa em sala de aula se configura como uma grande contribuição para a qualidade da formação. Sem dúvidas, as reflexões feitas pelos(as) estudantes, sobre os processos educacionais e suas dinâmicas complexas, inspiraram-lhes a empreender uma revisão de suas próprias concepções sobre o como aprender e o como ensinar. Nesse sentido, consideramos que fizemos bom proveito do espaço daquela sala de aula, oportunizando-nos, inclusive, um momento de investigação de nossa própria prática, a qual, como afirmam Pimenta e Lima (2019), transpôs-se à simples observação, à participação mecânica e à regência tarefaira na sala de aula.

Nessa perspectiva, aprendemos com Pimenta (1999) que o processo de construção de uma identidade profissional, como a identidade de um docente, por exemplo, configura-se na própria construção de sua subjetividade, o que é intrínseco ao contexto sócio-histórico em que se encontram os sujeitos. Assim sendo, na condição de professores (e de formadores de professores), ao atribuirmos um sentido ao ato de ensinar, fazendo uso da pesquisa científica, acabamos igualmente produzindo um sentido junto aos(as) estudantes em relação ao ato de aprender. Nossas ações didáticas, portanto, levaram em consideração tanto a construção identitária como a inserção social daqueles sujeitos ao se engajarem em uma atividade intelectual ainda mais relevante, como foi o caso da escrita do gênero de discurso acadêmico artigo científico.

Prova disso é que os(as) estudantes que participaram da disciplina, e auxiliaram nesta pesquisa, assinalaram que a problematização e a reflexão acerca da realidade educacional na qual estão inseridos se configuraram como aspectos bastante valiosos para a sua formação profissional docente. Essa percepção se coaduna, pois, com a perspectiva de Pimenta e Lima (2019), para quem a didática e as metodologias de ensino (ou práticas específicas) precisam ser constantemente ressignificadas, tendo o ensino como foco, isto é, como objeto de estudo e como base para a reflexão sobre a práxis. Portanto, o que vimos foi um conjunto de ações formativas, tendo a investigação científica e a reflexão como fundamentos, por meio das quais se mostrou evidente o fato de que o sentido do ato de ensinar, e sua razão de ser no campo da Didática, fortalece-se quando põe ênfase na atividade dos(as) aprendizes (CHARLOT, 2000, 2013), ou seja, quando oportuniza situações pedagógicas dialógicas e engajadoras, constituindo os aprendizes como copartícipes do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência: Aprendendo a profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões alternativas. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311–315, set./dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822009000300010&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 19 out. 2021.
- FREIRE, P. “A educação é um ato político”. Entrevista. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1357/FPF_OPF_07_015.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.
- LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. *In*: LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. São Paulo: Autêntica, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v09n02/v09n02a04.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 12, p. 27-42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?format=html>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- PEREZ, G. Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. *In*: BICUDO, M. A.V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240001, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

REIS, A. S. R.; FROTA, M. G. C. Ciência e processo de construção do conhecimento científico. *In*. MOURA, M. A. (org.). **Educação científica e cidadania**: Abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. *In*: ANPED, 18., 1995. **Anais [...]**. ANPED, 1995.

VEIGA, I. P. **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer aos estudantes da disciplina Pesquisa Educacional que participaram com suas falas acerca das experiências e aprendizagens construídas ao longo do semestre em que conosco realizaram seus estudos.

Financiamento: Recursos próprios dos autores.

Conflitos de interesse: Não há nenhum tipo de conflito de interesses quanto ao conteúdo deste texto.

Aprovação ética: Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos, todos os estudantes participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por ocasião da construção de dados que resultou no presente texto. No referido TCLE, enfatizamos os objetivos do estudo e as garantias de não divulgação de suas identidades. Portanto, como acordado, todos os nomes aqui apresentados são fictícios, para resguardar o anonimato em relação aos estudantes.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: O primeiro autor escreveu sobre as questões teóricas e metodológicas envolvendo o estudo, enquanto o segundo autor ampliou tais questões fazendo a análise/reflexão sobre as falas dos estudantes que participaram da entrevista.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

