

## ABERTURA DE NOVOS POSSÍVEIS: AÇÃO E COMPREENSÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

---

Analisa Zorzi<sup>1</sup>  
Rosane Aragón<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo apresenta o resultado do estudo sobre os processos de transformação da ação e do pensamento relacionados às discussões e às atividades de pesquisa realizadas em um curso de formação inicial de professores/as. As referências principais utilizadas estão relacionadas ao debate sobre a importância da pesquisa como elemento articulador entre teoria e prática e aos pressupostos teóricos construtivistas de Jean Piaget (1985) sobre a abertura de novos possíveis nas trajetórias cognitivas. Trata-se, assim, de uma investigação inserida no âmbito da pesquisa qualitativa que analisou as produções escritas de estudantes. A análise indica que as trajetórias cognitivas foram marcadas por um processo de aberturas sucessivas de novos possíveis e que a pesquisa como recurso metodológico de desenvolvimento do conhecimento culminou em novas possibilidades de ação e de compreensão e seu potencial de articulação entre teoria e prática.

**Palavras Chave:** Formação de professores; Pesquisa; Abertura de Novos Possíveis, Trajetórias Cognitivas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: [analisa.zorzi@ufpel.edu.br](mailto:analisa.zorzi@ufpel.edu.br) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9697-0786>

<sup>2</sup> Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS). E-mail: [rosane.aragon@ufrgs.br](mailto:rosane.aragon@ufrgs.br) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0307-4457>

## OPENING OF NEW POSSIBLES: ACTION AND UNDERSTANDING OF RESEARCH IN TEACHER EDUCATION

---

### Abstract

The article presents the results of a study on the transformation processes of action and thought related to discussions and research activities carried out in an initial teacher training course. The references used address the debate on research as an articulating element between theory and practice, and the constructivist theoretical assumptions of Jean Piaget (1985) about the opening of new possibilities on the cognitive trajectory. It is, therefore, an investigation that falls within the scope of qualitative research that analyzed the written productions of students. The analysis indicates that research as methodological resource for knowledge development culminated in new possibilities for action and understanding based on its potential for articulation between theory and practice.

**Keywords:** Teacher training; Research; Opening of New Possibles, Cognitive Trajectories.

## Introdução

O presente artigo visa apresentar o resultado de um estudo<sup>3</sup> realizado junto a estudantes de um Curso de formação inicial de professores/as. Buscou-se, assim, compreender os processos empreendidos por licenciandos/as na construção de novas possibilidades de ação e de pensamento relacionados às discussões e às atividades de pesquisa realizadas no curso enquanto recurso metodológico na construção do conhecimento, na articulação entre teoria e prática e, conseqüentemente, como integrante ao trabalho docente.

O Curso de formação em questão foi o de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ofertado no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil, tendo como principal objetivo ampliar a oferta de vagas nas Instituições Públicas Federais e levar a Universidade ao interior do país. Ao todo constituiu-se 43 turmas em 26 polos, no período entre 2007 e 2015 (ZORZI, 2018).

Em seu desenvolvimento, a pesquisa teve papel central na articulação entre teoria e prática na perspectiva da formação do/a professor/a reflexivo/a. A proposta curricular foi organizada considerando o pressuposto metodológico de que a ação investigativa organiza a construção do conhecimento em suas diferentes dimensões formativas. Para tanto, em cada semestre do curso, a pesquisa era problematizada conceitualmente e colocada em prática no eixo temático Abordagem de Pesquisa em Educação e nos demais eixos temáticos com ações de investigação junto às escolas locais.

O fundamento dessa proposta parte da ideia de que o/a professor/a deve refletir sobre o seu fazer e sobre os aspectos que implicam a ação docente

---

<sup>3</sup> Este artigo é um recorte da tese "Entre o Social e o Individual: As Trocas Intelectuais e as Trajetórias Cognitivas no Desenvolvimento da Autonomia Intelectual", defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

numa abrangência prática, mas também teórica. Disso resulta a constituição de novas sínteses que permitem pensar novas possibilidades de ação e de pensamento. A exposição dessas novas sínteses e a explicação das trajetórias cognitivas das estudantes constituem-se, então, nos objetivos desse artigo.

O artigo desdobra-se em sete seções, desenvolvidas ao longo do texto. São elas: 1) o debate sobre a pesquisa enquanto elemento de articulação entre teoria e prática na formação de professores/as; 2) a perspectiva teórica sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos a partir da abertura de possíveis cognitivos; 3) o contexto empírico de análise da investigação; 4) o método de investigação e análise; 5) a explanação dos processos de construção de novas possibilidades de ação e pensamento de e sobre a pesquisa; 6) a síntese dos resultados encontrados na análise dos processos das estudantes e 7) as considerações finais.

### **A Pesquisa como elemento articulador entre teoria e prática na formação de professores/as**

Dentro da discussão sobre a dicotomia entre pesquisa e docência, há uma posição que considera essas duas atividades separadas, cabendo ao pesquisador o empreendimento de formular projetos, montar um problema, levantar hipóteses, discutir a teoria, elaborar os instrumentos de coleta e análise dos dados. Nessa perspectiva, seria restrita ao pesquisador, através da pesquisa, a função de refletir sobre a realidade. Em contrapartida, ao docente caberia apenas, repassar esse conhecimento, transmitido ao estudante em sala de aula, num movimento onde inexistente elaboração e construção, apenas reprodução do que existe (ZORZI; KIELING; RODRIGUEZ, 2015).

Na tentativa de problematizar essa dicotomia, Becker (2007) questiona tal separação, argumentando que o professor, como sujeito, é capaz de construir

novos conhecimentos. Coerente com sua posição epistemológica, o autor destaca que:

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? (BECKER, 2007, p. 12).

O autor propõe pensar tanto o professor quanto o aluno como sujeitos epistêmicos, ou seja, ambos dotados do potencial de empreender o processo de construção de novos conhecimentos. Logo, para a relação entre ensino e aprendizagem ser realizada, nessa perspectiva, ambos devem ser encarados como sujeitos ativos no processo.

Para tanto, evidencia-se a necessidade de o professor ver-se não só como docente, mas também como pesquisador. Quando ele se coloca na posição de professor-pesquisador, abre espaço às curiosidades e perguntas dos estudantes (BECKER, 2007, p.19). A partir disso, ciente dos problemas que esses colocam, pode-se constituir um projeto de ensino diferenciado que, ao invés de privilegiar a reprodução e a transmissão dos conteúdos, destaca como fundamental a contribuição a partir de suas ações e reflexões para a construção do conhecimento (ZORZI; KIELING; RODRIGUEZ, 2015).

No contexto de pensar elementos teóricos e empíricos constituintes de um professor reflexivo, Alarcão (2001) apresenta a discussão em torno do que é ser professor-investigador. A autora esclarece que ao pensar no professor-investigador, há a necessidade de diferenciar o tipo de pesquisa empreendido por este das pesquisas de cunho acadêmico.

Conforme Alarcão:

(...) Tem existido um confronto entre as exigências de uma investigação acadêmica dirigida no sentido de um saber cada vez mais específico, mais teorizante, mas também mais parcelar, redutor da complexidade e expresso em gêneros discursivos e linguagem muito próprios e as exigências da investigação realizada pelos professores, que vai na direção de um saber mais integrado, mais holístico, mais diretamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter. (ALARCÃO, 2001, p. 6-7).

Nesse sentido, Alarcão trabalha com a ideia de que o professor-investigador encara a pesquisa como um recurso metodológico que o aproxima de um diagnóstico mais preciso dos elementos que permeiam sua prática docente, na busca da permanente reflexão e reformulação dessa prática, visando implicações efetivas nos processos educativos.

Outra dimensão trabalhada pela autora, concomitantemente à definição do que representa ser um professor-investigador, é a necessidade de repensar os espaços de formação de professores com o objetivo de contemplar a “necessidade de uma iniciação à investigação que prepare os professores para serem pesquisadores no contexto do exercício da sua profissão” (ALARCÃO, 2001, p. 11). O ideal seria, conforme a autora, que essa formação fosse realizada de forma integrada a outros componentes curriculares numa perspectiva de que “aprende-se a investigar, investigando” (ALARCÃO, 2001, p. 11).

O potencial de uma formação que integre a teoria e a prática articuladas pela pesquisa nos remete a organizar esses processos formativos, buscando identificar as construções e as reconstruções das ações e reflexões sobre os elementos que compõem a ação docente. Isso significa propor instrumentos de análise que coloquem como central as concepções dos professores em formação, assim como suas transformações. Sendo assim, identificar novas possibilidades de ação e de compreensão que os sujeitos propõem decorre da

necessidade justamente de explicar esses processos. Para tanto, lançamos mão do modelo teórico de Jean Piaget, que explica esse desenvolvimento, a partir da abertura de possíveis cognitivos no sujeito, movimento explanado a seguir.

#### **A Construção de Possíveis na formação de professores/as**

Para a teoria construtivista, os sujeitos produzem novidades cognitivas e são capazes de propor novas ações e novos pensamentos (PIAGET, 1985). A partir da análise dos experimentos propostos às crianças, Piaget explicou os aspectos implicados na transformação de suas condutas em diferentes idades.

Rosane Aragón de Nevado (2001) sintetizou da seguinte forma esse aspecto da obra de Piaget:

O problema da produção de novidades, já abordado por Piaget nos trabalhos sobre a equilibrção e abstrção reflexiva, torna-se mais especificamente estudado na "formaço dos possíveis". Piaget (1985) afirma que o estudo dos possíveis cognitivos renova os modelos de equilibrção, explicitando-o através de um dinamismo interno, específico do possível, em que cada atualizaço de uma nova ideia ou açõ constitui ao mesmo tempo uma construçõ de novidades e uma abertura para outras possíveis (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 35).

Para explicar o processo de melhoramento dos esquemas de açõ e de compreensõ, Piaget (1985) o denomina de "abertura de possíveis", e interpreta a evoluço dos sujeitos sob dois aspectos: 1) funcional, apresentando de que forma o mecanismo cognitivo funciona na abertura de um novo possível com o objetivo de organizar a açõ para o êxito na resoluço de um problema ou situaço; e 2) estrutural, no qual a abertura de um novo possível comporta uma estrutura de organizaço subjacente à conduta que serve para a compreensõ da açõ ou do objeto em análise pelo sujeito. Sendo assim, ele propõe compreender os estados cognitivos dos sujeitos tanto na perspectiva funcional, de como o sujeito num determinado momento organiza sua açõ, quanto numa perspectiva

estrutural, explicitando a estrutura que organiza seu pensamento, sua compreensão.

Nesse contexto, o autor explica, a partir dos experimentos realizados com as crianças que, à medida em que melhoram os procedimentos das suas condutas na busca pela resolução das situações, a representação dos objetos também se modifica até a conservação da ideia de que é possível generalizar um procedimento para a compreensão de outros objetos ou situações e, também, chegar a um objetivo de várias maneiras.

Piaget (1985) também destacou o papel das limitações no processo de desenvolvimento cognitivo. Limitações essas que os sujeitos devem superar para avançar.

Conforme Piaget:

[...] Estas se prendem a uma indiferenciação inicial entre o real, o possível e o necessário, todo objeto ou matéria de esquema presentativo aparecendo inicialmente ao sujeito, não apenas como sendo o que são, mas ainda como devendo necessariamente ser, o que exclui a possibilidade de variações ou mudanças. Essas “pseudonecessidades” ou “pseudo-impossibilidades” como as chamaremos não são, aliás, de modo algum, particulares da criança, pois as encontraremos em todas as etapas da história das ciências (PIAGET, 1985, p. 9).

As pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades são condutas acionadas pelos sujeitos que inibem a transformação do seu pensamento e/ou de sua ação. As pseudonecessidades ocorrem em situações em que o sujeito justifica sua compreensão ou sustenta sua ação em termos normativos (dever ser), sem necessariamente o ser. Por exemplo, quando uma pessoa afirma que uma situação “sempre aconteceu dessa forma”, ou seja, há a **necessidade** de afirmar essa sentença, independentemente das implicações lógicas. Por outro lado, afirmar que uma determinada situação “sempre foi assim e sempre será” mostra a **impossibilidade** de vislumbrar outros cenários possíveis para aquela situação.



Foi nesse sentido que Piaget (1985) chamou as “falsas necessidades” de pseudonecessidades e “falsas impossibilidades” de pseudo-impossibilidades” justamente porque não existe razão normativa e nem lógica: para agir/pensar sempre da mesma forma e/ou para não ter outro jeito de agir/pensar.

Ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, seja na infância, seja na adolescência, seja na fase adulta, há em diversos momentos a superação das contradições<sup>4</sup> engendradas na relação entre os sujeitos e os fenômenos que precisam compreender ou entre os sujeitos e as situações que precisam resolver. Os “possíveis”, nesse sentido, aparece como uma categoria explicativa desse movimento, ou seja, a cada reorganização da ação ou da compreensão sobre as situações e fenômenos, há a “abertura de novos possíveis” no modo de resolver as situações e no modo de compreender os fenômenos.

Dentro dessa perspectiva, Aragón de Nevado (2001) e Turchielo (2017) propuseram operacionalizar a teoria da abertura de novos possíveis na análise dos processos de formação de professores. A primeira teve como universo empírico um curso de formação continuada e a segunda, um curso de formação inicial, em nível de graduação, as duas no contexto da educação a distância. Ambas destacaram o papel das “pseudonecessidades” e “pseudo-impossibilidades” no processo de desenvolvimento cognitivo.

Por um lado, Aragón de Nevado (2001), apontou como um dos elementos das condutas iniciais dos estudantes em formação o fato de apresentarem uma “série de afirmações sem justificativas, argumentações ou razões que as sustentassem, como se elas pudessem justificar-se por si mesmas” (“pseudonecessidades”) (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 193). De outro lado, Turchielo (2017), mostrou que a impossibilidade de ser reflexivo, no início da

---

<sup>4</sup> Contradições essas que podem culminar em “pseudonecessidades” e “pseudo-impossibilidades”.

formação, estava relacionada a não problematização da aprendizagem e da prática docente por parte das estudantes (TURCHIELO, 2017, p. 190).

Na análise da evolução dos possíveis nos cursos de formação abordados acima, as autoras destacam a progressiva tomada de consciência dos elementos teóricos e práticos envolvidos no processo de formação, assim como a mediação docente no sentido de trazer aspectos que auxiliassem na superação das “pseudonecessidades” e “pseudo-impossibilidades”.

Nesse sentido, tais estudos promovidos por Aragón de Nevado (2001) e Turchielo (2017) se aproximam da investigação que desenvolvemos no sentido de compreender a transformação das condutas dos sujeitos.

Na sequência, passamos a apresentar, então, os elementos fundamentais da investigação sintetizada neste artigo, ou seja, o contexto de sua realização, seguido do método e parte da análise, na qual encontraremos a articulação de algumas das categorias teóricas de Piaget para a compreensão do desenvolvimento cognitivo.

### **O contexto de investigação**

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura a Distância da UFPel (CLPD/UFPEL, 2010; SILVA, 2010) teve como sua principal característica o desenvolvimento do conhecimento a partir da efetivação da pesquisa junto a escolas públicas locais<sup>5</sup>. A parceria estabelecida com as instituições e sujeitos permitiu aos estudantes a inserção na escola, desde o início do curso para promover ações de pesquisa, de extensão e de ensino, assim como relacionar

---

<sup>5</sup> As escolas parceiras, situadas nos municípios sede dos polos e do entorno, eram instituições públicas das redes municipais e estaduais de ensino que ofertavam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Entretanto, a pesquisa empreendida no CLPD focava a educação infantil, os anos iniciais regular e o EJA – anos iniciais. No caso do polo de Santana de Boa Vista, escolhido para a coleta de dados desta investigação, o curso contou com oito (08) escolas parceiras localizadas no município de Santana da Boa Vista, Canguçu e Piratini.

permanentemente o campo teórico com o contexto empírico dos processos escolares. Essas atividades eram orientadas a partir da organização curricular que propunha, em cada semestre, um eixo temático de metodologia de pesquisa.

A organização desse currículo foi articulada a partir de eixos temáticos<sup>6</sup> substituindo as tradicionais disciplinas; nesses eixos foram problematizadas questões relacionadas à Escola e que configuravam os roteiros de entrevistas (diálogos) e observações junto à escola, comunidade, bairro, professores/as, equipe diretiva, servidores/as, alunos/as e familiares, tais como: a prática docente, a relação entre docente e discente, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação, a gestão, a parceria e os sujeitos pertencentes à comunidade escolar.

Esses temas foram pensados e organizados pelos/as estudantes tendo a pesquisa como elemento articulador<sup>7</sup>. Nesse sentido, os eixos de Abordagem de Pesquisa em Educação, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foram propostos enquanto eixos metodológicos que visavam, a partir da parceria com as escolas públicas locais, oferecer instrumentais empíricos e teóricos para a reflexão dos/as estudantes.

Sendo assim, a prática de pesquisa junto às escolas locais centralizou os estudos e reflexões desses/as estudantes. Nesse sentido, cada eixo temático contava com um roteiro de questões e aspectos a serem abordados e observados

---

<sup>6</sup> Conforme o Projeto Pedagógico de Curso: “O Eixo Temático é constituído pela definição de uma ou mais síntese(s) temática(s), considerada(s) essencial(is) e momento(s) importante(s) para a formação docente. O Eixo Temático do CLPD recebe o contributo de categorias, indicativos e referências de áreas específicas de conhecimento (áreas científicas) correlacionadas à(s) síntese(s) proposta(s) para estudo, pesquisa e fundamentação teórica.” (CLPD/UFPEL, 2010, p.35).

<sup>7</sup> A ideia de articulação aqui refere-se ao fato de que os elementos estudados nos eixos analisados partem da pesquisa enquanto instrumento de busca de dados e reflexão prática e teórica da realidade da escola e dos sujeitos.

nas escolas parceiras, para posterior registro, debate e sistematização dos dados empíricos no confronto com os estudos teóricos.

Todo o processo de acompanhamento e sistematização da pesquisa foi feito a partir da mediação via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle)<sup>8</sup>, do acompanhamento pelos/as professores/as tutores/as presenciais, que coordenaram encontros presenciais semanais e dos seminários realizados com toda a turma e equipe docente nos polos. Por consequência, o progressivo envolvimento com as práticas de pesquisa nas escolas públicas locais abriu múltiplas possibilidades de construção de categorias pedagógicas por parte deles/as, culminando na transformação de suas concepções e de suas ações docentes.

Nessa conjuntura, o CLPD dedicou-se a organizar um referencial para um projeto de ensino que apontasse para as características e necessidades próprias dos sujeitos. Empenhou-se, desse modo, a partir da pesquisa da realidade concreta dos educandos das escolas públicas, em um processo de busca dos objetos de conhecimento que subjazem às disciplinas escolares e outras esferas de pensamento, expressão e ação.

Para atender a essa proposta foi preciso pensar na forma de interação possível e necessária, o que levou à reflexão sobre o uso de diferentes ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Buscou-se, a partir delas, potencializar o diálogo entre os sujeitos do processo de construção do conhecimento e formação docente.

---

<sup>8</sup> O Moodle é um Course Management System (CSM) é um aplicativo Web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado eficazes (moodle.org).

### O método de investigação e análise

A presente pesquisa situa-se no campo da pesquisa qualitativa, por objetivar compreender um processo construído num determinado contexto, sem a pretensão de generalização, mas buscando, no enfrentamento da teoria com a realidade empírica, empreender algumas sínteses que possam explicar o fenômeno em questão.

De acordo com Flick (2004) a escolha dos sujeitos deve levar em conta a “seleção gradual como princípio geral na pesquisa qualitativa” (FLICK, 2004, p. 81), em que o princípio básico para selecionar, de forma intencional, os casos a serem investigados é a observação de critérios concretos relacionados com o conteúdo da amostra, destacando a relevância desses casos e não necessariamente a sua representatividade. A partir dessa proposta, Flick (2004), então, conclui que a pesquisa qualitativa visa obter informações relevantes, cobrir a maior dimensão possível de um campo e realizar análises com maior profundidade (FLICK, 2004).

Nesse sentido, num universo grande de sujeitos, como é o caso do CLPD que contou com 43 turmas, a proposta foi fazer a análise do processo empreendido no polo de Santana de Boa Vista<sup>9</sup> do 4º ingresso<sup>10</sup> (iniciada em dezembro de 2010 e encerrada em dezembro de 2014). Admitindo o critério de relevância da análise para a pesquisa, a seleção de apenas 01 (um) polo, por mais que possa não representar o universo, composto por todos os sujeitos do curso,

---

<sup>9</sup> O polo de Santana da Boa Vista, 4º ingresso, iniciou com 50 estudantes e encerrou com a colação de grau de 34 estudantes.

<sup>10</sup> Fizeram parte do 4º ingresso do CLPD, os seguintes polos/municípios: Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal, Cacequi, Cachoeira do Sul, Camargo, Cerro Largo, Constantina, Encantado, Herval, Itaqui, Jaquirana, Novo Hamburgo, Panambi, Picada Café, Quaraí, Rosário do Sul, São Francisco de Paula, Santana da Boa Vista, São João do Polêsine, São Sepé, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Seberi, Serafina Corrêa.

já indica elementos importantes do processo enquanto totalidade, permitindo aprofundar a análise das características do processo de desenvolvimento.

Partindo do pressuposto metodológico problematizado por Flick (2004), o primeiro critério utilizado na seleção das estudantes para a coleta e análise dos dados, nesta pesquisa, foi a avaliação do desenvolvimento dessas ao longo do curso.

A partir dessa classificação, destacamos um grupo de doze estudantes. Após a reunião de esclarecimento sobre a pesquisa e de consentimento para participar dela, descartamos três, por não termos conseguido contato. Após a leitura das produções escritas das nove estudantes, elegemos as três que direcionamos para a análise das trajetórias cognitivas. Essa escolha se deu por dois critérios: 1) pela saturação dos elementos que aparecem no processo, que se mostraram repetitivos à medida que íamos organizando a análise a partir da interpretação teórica; e 2) pelo fato dessas três trajetórias ilustrarem, apesar das regularidades na evolução dos possíveis, processos diferenciados na maneira como articularam os conteúdos discutidos nos fóruns e nos movimentos/tarefas<sup>11</sup>.

A coleta de dados para a investigação foi realizada junto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no moodle acadêmico utilizado pelo curso. Foram retiradas informações de fóruns e das tarefas<sup>12</sup> dos eixos temáticos: “Abordagem de Pesquisa em Educação” (APE III, APE IV, APE V, APE VI, APE

---

<sup>11</sup> As propostas de discussão (tarefas a serem realizadas na pesquisa junto às escolas parceiras e no Ambiente Virtual de Aprendizagem) realizadas junto aos estudantes do CLPD foram denominadas como **movimentos**. Para facilitar a leitura, os locais dos trechos retirados das produções escritas das estudantes selecionadas para a análise serão referenciados como movimentos/tarefas.

<sup>12</sup> Os Fóruns se constituíram em salas de aula virtuais nos quais os/as estudantes e professores debatiam sobre determinados temas. Já as tarefas organizavam as reflexões individuais e escritas de cada um/a dos/as estudantes.

VII, APE VIII) a partir do 3<sup>o</sup><sup>13</sup>, e “Conceituação da trajetória no Curso” (CTC), eixo temático organizado como Trabalho de Conclusão do Curso.

A escolha das produções escritas em APE ocorreu pelo fato desses eixos terem funcionado como eixos metodológicos nos quais foram problematizadas as questões relacionadas à pesquisa enquanto objeto tematizado e enquanto prática junto às escolas parceiras dos/as estudantes. Da mesma forma, coletar as reflexões escritas das estudantes no trabalho de conclusão do curso (CTC) foi importante para apreender as sínteses possíveis organizadas a partir de suas trajetórias de formação. Isso não significa que em outros eixos temáticos essa questão não tenha sido abordada, inclusive nos estágios curriculares na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Entretanto, num contexto de abundante material, foi necessário fazer uma seleção no sentido de delimitar um corpus de análise.

Todas as produções foram organizadas e analisadas a partir do software NVivo<sup>14</sup>, no qual foi possível ao longo da leitura fazer marcações, nos escritos das estudantes, dos conteúdos necessários à interpretação realizada. Após a organização dos dados no Nvivo, a leitura foi efetivada com o auxílio, então, da marcação das categorias que representavam as estudantes e as temáticas, tanto no material dos fóruns de discussões quanto nas tarefas individuais que serviram como base empírica para a explicitação das suas trajetórias.

Assumimos como estratégia metodológica as trajetórias das construções empreendidas pelas estudantes. Por isso, definimos como trajetórias

---

<sup>13</sup> A investigação organizou os dados a partir do 3<sup>o</sup> semestre (2<sup>o</sup> ano) do curso pelo fato da pesquisadora não conseguir acesso aos dados do 1<sup>o</sup> e do 2<sup>o</sup> semestres, pelo AVA utilizado se encontrar indisponível.

<sup>14</sup> O NVivo é um software que permite organizar e categorizar textos.

cognitivas os caminhos percorridos por cada uma das estudantes selecionadas para a análise. Foi importante, também, subdividir a análise em três etapas que denominamos como momentos (momento inicial, momento de transição e momento final) aos quais correspondem o 2º, 3º e 4º anos de curso, respectivamente. Essa subdivisão mostrou-se pertinente por nos permitir mostrar o desenvolvimento, ao longo do tempo.

### **A construção de novas possibilidades de ação e pensamento de e sobre a pesquisa**

Cada uma das trajetórias foi marcada por características próprias em relação à produção escrita, fundamentadas nas reflexões produzidas nos três momentos destacados. Na sequência, então, apresentaremos os processos das três estudantes selecionadas para a análise, denominadas como: “A”, “B” e “C”.

#### **Momento inicial – A pesquisa como ponto de partida para conhecer a realidade dos sujeitos da comunidade escolar**

No momento inicial da análise, a concepção e a prática da pesquisa para as três estudantes estavam organizadas centralmente na ideia de conhecer a realidade da escola e dos sujeitos, tendo como pressuposto o respeito aos seus processos, e objetivando conhecer o comportamento das crianças e das famílias.

Predominou, assim, em suas reflexões, o registro da necessidade de se efetivar ações de pesquisa junto à escola. Entretanto, apesar de pontuarem essa necessidade, as estudantes não vislumbravam ainda os procedimentos para executá-las. A esse movimento cognitivo, Piaget (1985) denominou como “possível exigível” justamente por indicar que o sujeito atualiza novas possibilidades de ação, mas ainda não sabe como concretizá-las. Essa etapa inicial apareceu articulada a um movimento de reflexão sobre a pesquisa enquanto



objeto que se busca conhecer, relacionado às analogias (sucessões analógicas<sup>15</sup>) realizadas pelas estudantes com as vivências e discussões sobre pesquisa organizadas no CLPD.

No trecho abaixo, aparece como a estudante “A” estruturava a ideia sobre a pesquisa:

(...) Conhecendo a maneira de pensar e agir de cada sujeito torna-se mais fácil pesquisar sua realidade e ao desenvolver meu papel como pesquisador parceiro me dispus, também, a aprender com as pessoas da escola e família que acompanhei. Sempre procurei ter muito respeito por todos, estar sempre atenta e participativa em todas as atividades da comunidade escolar. (...) Todas as pessoas tem sua bagagem cultural, que vem se transformando a cada geração, através de processos educativos, sociais e familiares, sendo este último o primeiro contato que o sujeito tem com um grupo social, ou seja sua primeira referência, sendo analisada enquanto inserida em um grupo maior (comunidade escolar) poderá ser avaliada e utilizada através da cultura que partilham em comum e da troca de experiências, construindo assim processos educacionais assinalados pela participação de todos. (Estudante “A”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Nessa escrita, ao mesmo tempo em que destacava a preocupação de como se inseria nas relações com os sujeitos da comunidade para conhecer “a maneira de pensar e agir” sustentada pelo “respeito por todos”, “A” acenava a importância que os elementos retirados da pesquisa (a cultura em comum e as trocas realizadas entre os sujeitos) têm para os processos estabelecidos na escola. Nesse sentido, a estudante, naquele momento, já situava a pesquisa como instrumento necessário para organizar a prática docente, mas sem identificar, ainda, os procedimentos necessários para efetivá-la.

Nessa fase do curso, a estudante “B” apresentava a pseudonecessidade de compreender a pesquisa como a realização de um

---

<sup>15</sup> As “sucessões analógicas” se configuram em construções em que o sujeito busca em suas referências alguma experiência de ação ou de reflexão parecida com a situação que confronta.

diagnóstico do aluno para ajustá-lo à realidade e pela pseudoimpossibilidade de transformá-la.

Destacamos dois trechos de dois movimentos/tarefas do 3º semestre, nos quais “B” desenvolve a temática.

(...) Como futuros pedagogos, temos que nos preparar e nos encorajar para seguir adiante, (...) e **sempre tentando modificar para melhor a vida da nossa comunidade, sendo um líder dentro dela** e buscando valorizar as pessoas mais pobres e necessitadas. (...) **Não podemos modificar tudo, até mesmo porque existem fatores culturais que não conseguiríamos mudar**, mas podemos tentar levar uma comunidade para uma situação humana, **que haja respeito, que as pessoas ensinem o que é respeito, onde o conceito de família não se perca** porque uma família bem estruturada e planejada é o começo de um bom rendimento para gerações futuras. (Estudante “B”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “A serviço de quê, de quem estou me formando em Pedagogia?”).

Uma escola consegue melhorar os problemas de um aluno, a partir do momento em que se preocupa com a família, com a comunidade em geral. (Estudante “B”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “Tabela categorias CLPD”).

Nessas postagens verificamos que a questão do diagnóstico dos problemas locais por parte da estudante aparece como uma “pseudonecessidade”, pois, a mesma centrou a busca de elementos da realidade das crianças para “melhorar os problemas de um aluno”, não vislumbrando ainda a pesquisa como uma ferramenta para pensar os processos de ensino e de aprendizagem.

A estudante “B” entendia, assim, que a prática da pesquisa pelo/a professor/a tinha como objetivo a busca pela compreensão dos problemas identificados nas crianças. Mesmo não especificando os problemas atribuídos a estas, a partir de sua escrita sobre a importância de problematizar a questão do respeito e da família estruturada, o foco dado ao trabalho do/a professor/a

estava relacionado ao diagnóstico e à intervenção sobre questões comportamentais. Nesse sentido, a estudante também operava com uma “pseudoimpossibilidade” sobre a perspectiva de mudança da realidade vivida, expressa no seguinte trecho: *“Não podemos modificar tudo, até mesmo porque existem fatores culturais que não conseguiríamos mudar”*.

Já para a estudante “C”, nesse momento, a reflexão sobre a pesquisa de aspectos da bagagem cultural do aluno voltou-se para auxiliar o/a professor/a na sua ação junto àquele, para ajudar no seu desenvolvimento, ressaltando a horizontalidade desse processo: a “troca colaborativa de experiências”, mesmo que não trate, ainda, de questões mais diretas sobre a aprendizagem.

Temos de estar preparados e cientes de que na sala de aula nos encontraremos com crianças de realidades diferentes, com bagagens culturais diversas, que pensam e veem o mundo de maneira diferente, não podemos ter um modelo de plano de aula, uma maneira de transmitir nosso conhecimento, é preciso conhecer os sujeitos e aqui cito mais uma vez a professora Rosa do texto, já citado acima, é nosso dever de ir atrás, conhecer cada uma das crianças da sala, saber um pouco sobre seus pais, o que fazem, como se relacionam entre si, e com os sujeitos que compõem seu entorno, conhecer suas expressões, linguagens, o verdadeiro sentido de conhecer/investigar a realidade do aluno como é sua vida, se faz necessário até para sabermos como chegar ao aluno, que metodologia usar durante sua aprendizagem, pois, é só assim que se torna possível adequar a nossa prática educativa. (Estudante “C”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “A serviço de quê e de quem estou me formando em Pedagogia?”)

Na postagem destacada acima, a estudante propõe ações, em relação aos procedimentos possíveis de conhecimento da realidade das crianças, análogas às leituras realizadas no ano anterior do curso, quando faz referência à professora Rosa. Na perspectiva teórica piagetiana, “C” opera com as “sucessões analógicas”, que indica a busca de um referencial para pensar as possibilidades de ação. Na sequência, a estudante discorre sobre os elementos da vida das crianças que determinarão a metodologia a ser utilizada junto a elas, prevendo a

necessidade dessa relação (dados referentes às crianças e ações metodológicas), mesmo sem apontar, ainda, os procedimentos para efetivá-la.

### **Momento de transição – A ação de pesquisa na escola como propulsora na abertura de novos possíveis**

À medida em que as discussões e as problematizações avançavam e os dados empíricos da escola parceira iam sendo gradativamente incorporados, as estudantes passaram a destacar novas possibilidades de ação de pesquisa, vinculando-as à docência. Identificaram, também, novos aspectos na reflexão sobre a pesquisa como articuladores entre a teoria e a prática.

No momento de transição, a estudante “A” ampliou suas reflexões incorporando novos elementos em sua produção escrita. Nessa etapa, a estudante realizou algumas analogias e organizou alguns procedimentos possíveis de pesquisa junto à escola parceira.

No 5º semestre foi realizado o estágio em gestão escolar, momento curricular em que se intensificou a pesquisa junto à escola parceira. Os aspectos relacionados à pesquisa, ao planejamento e à reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem também foram explorados nessa etapa do curso.

Na sequência, destacamos um trecho da escrita da estudante que evidencia as mudanças no pensamento de “A”.

**Observar**, também, se supervisão, orientação, professores e funcionários têm autonomia para realizar seu trabalho e como é executado este trabalho. **Examinar** atentamente as pessoas e o ambiente que as cerca, prestando atenção em **como é o relacionamento** da comunidade escolar com o gestor, se existe conselho escolar; CPM, **como se reúnem e o que fazem**, a fim de que possamos entender para que servem e qual sua importância no âmbito escolar (...). Todas estas questões e quantas outras surgirem devem ser analisadas por nós com o olhar de estagiárias e futuras pedagogas, observando, mas sem interferências. (Estudante “A”, movimento tarefa APE V do 5º semestre “Estágio em gestão escolar” – foco, caminhos e perspectivas).

No extrato acima, retirado do movimento/tarefa sobre o planejamento do estágio em gestão escolar, a estudante propôs algumas ações necessárias para efetivar a pesquisa junto à escola parceira. “Observar”, “examinar”, prestar atenção em “como é o relacionamento”, “como se reúnem”, “o que fazem” são questões que “A” apontou como aspectos componentes da investigação sobre como se organiza a gestão na escola. Diferentemente do momento inicial, no qual a estudante destacava a importância da pesquisa, mas sem apontar seus procedimentos, aqui a estudante estabeleceu uma sequência implicativa de atos que culminariam no entendimento da questão colocada, nesse caso, do papel de cada sujeito na escola, num movimento, destacado por Piaget (1985) como abertura de um “co-possível concreto”<sup>16</sup>, em que se atualizaram no pensamento caminhos possíveis para a busca de dados na escola.

Já a estudante “B”, a partir do contato com a escola e com outras perspectivas sobre o tema, transformou a ideia de pesquisa, passando a destacar a importância dessa ação para investigar os potenciais das crianças para o desenvolvimento e aprendizagem.

A partir da busca e da organização dos dados da pesquisa (observação e diálogos com os sujeitos da escola parceira), a estudante passou a problematizar, não mais as questões comportamentais, mas, sim, os fatores que poderiam interferir na aprendizagem.

Também percebi que ainda há algumas dificuldades uma delas é o espaço, a falta de ter um pátio com árvores, gramado, acredito que se eles tivessem esse contato ao ar livre para que pudessem correr, brincar na terra o desenvolvimento seria maior, (...). É lógico que para uma criança aprender a ler, interpretar, desenvolver a motricidade não necessariamente precisaria deste espaço, mas na minha opinião é de extrema importância esse convívio fora da sala de aula, onde eles

---

<sup>16</sup> A abertura de um novo possível como o “co-possível concreto” é caracterizada pelo fato de o sujeito destacar ações realizáveis, num movimento que vislumbra o que é possível a ele fazer ou compreender naquele determinado momento.

possam se sentir mais à vontade e descubram coisas novas. (“B”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O que as Diretrizes nos dizem?”).

A análise dos espaços existentes na escola parceira, num movimento de tensionamento entre as diretrizes legais e os aspectos da realidade permitiu à estudante tecer uma crítica em relação aos ambientes de aprendizagem existentes ou, nesse caso, inexistentes em algumas escolas. O fator a ser destacado nessa postagem é a centralidade que o desenvolvimento e a aprendizagem tiveram na sua reflexão e o jogo entre possíveis locais para que esses processos ocorram, a “sala de aula” e “fora da sala de aula”. A construção do “co-possível concreto”, destacado na referência aos espaços “pátio com árvore”, “gramado” e nas ações “correr, brincar na terra”, marcou um importante progresso para a estudante, que conseguiu operar com a ideia de que é possível não ter um modelo único de espaço-ação.

A estudante “C”, no momento de transição, ampliou sua reflexão sobre as possibilidades de ações de pesquisa junto à escola, o que culminou na abertura de novos possíveis.

Nos dois trechos destacados abaixo podemos visualizar a ideia/concepção e a prática de pesquisa sustentadas pela estudante.

Neste momento, do nosso processo de formação é chegada a hora de pensarmos a escola em sua totalidade, oportunidade de reflexão, observação e troca de saberes, para buscar entender os espaços, os processos e as relações que ali se inserem. (Estudante “C”, movimento/tarefa APE V do 5º semestre “Estágio em Gestão Escolar-foco, caminhos e perspectivas”).

Podemos observar que o enfoque da pesquisa nos aspectos da realidade abriu espaço para o seu entendimento como ação metodológica de investigação de elementos que compõem uma totalidade, elencando três aspectos necessários: “reflexão”, “observação” e “troca de saberes”.

Com postagens sobre a pesquisa, dando suporte a pensar o planejamento do trabalho pedagógico, a estudante desdobrou-a na busca pela compreensão do desenvolvimento infantil para potencializar a aprendizagem das crianças.

O trabalho pedagógico na educação infantil requer o desenvolvimento de atividades que englobem o educar e o cuidar, e **há uma variedade de saberes que precisamos articular em nossa prática docente**, considerando a fase de desenvolvimento da criança. **Precisamos conhecer as perspectivas que possam auxiliar no processo de desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento (...)** O educador deve se postar como mediador do processo de ensino-aprendizagem: **precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam; observar do que brincam e como brincam; as suas concepções, o seu desenvolvimento**, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível. (Estudante “C”, fórum APE VI do 6º semestre “Tempo e espaço”).

Ao mesmo tempo em que “C” situou a importância de coordenar diferentes saberes para dar conta do trabalho docente, trazendo como exemplo a necessidade de conhecer os fatores que incidem sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento por parte das crianças, também destacou algumas ações para efetivar essa investigação. Esse processo culminou na compreensão de que há diferentes fatores que incidem sobre o desenvolvimento e sobre a construção do conhecimento, sintetizada na frase: “há uma variedade de saberes que precisamos articular”. Resultando também, na antecipação de uma série de procedimentos de pesquisa sobre os processos da criança, que avalia como realizáveis: “precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam; observar do que brincam e como brincam; as suas concepções, o seu desenvolvimento”.

#### **Momento Final - Novas sínteses na ação e na compreensão da pesquisa como elemento integrante do fazer docente**

No momento final do curso, as estudantes organizaram de forma mais efetiva a construção de novas sínteses, redimensionando as ações e a

compreensão sobre a pesquisa como elemento integrante do fazer docente na articulação entre teoria e prática.

A preparação para o estágio curricular foi o momento em que “A” explorou mais os dados retirados da observação e dos diálogos realizados na escola parceira. Segue abaixo um trecho em que a estudante destacou a importância da observação como um dos instrumentos metodológicos para o trabalho docente na escola.

Observar é não invadir o espaço do outro sem direção, sem objetivo, mas com um “projeto” que crie perspectivas de continuidade e conhecimento. Observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento passam a representar instrumentos metodológicos de utilização na escola (...). Na turma em que vou estagiar – 3º ano, já notei que existe uma diferença muito grande entre os alunos: São nove no total. Quatro deles estão alfabetizados, outros quatro estão sendo agora e uma aluna tem deficiência física e mental. Precisarei fazer meu planejamento de forma a atender estes três níveis, sem prejudicar os que estão em melhores condições e também não diferenciando os demais. Sempre deve ser valorizado o saber do aluno, tanto o que traz do meio em que vive como o adquirido em anos anteriores. Por isto durante o período de observação analisei todos os casos a fim de poder atendê-los de maneira eficaz. (Estudante “A”, APE VII do 7º semestre “Ações docentes necessárias”).

Desde o momento inicial, “A” já demonstrava compreensão da pesquisa como elemento importante ao trabalho docente. No entanto, foi no momento final que a estudante passou a organizar os aspectos abordados como necessários para efetivá-la na escola. Nessa etapa, então, “A” acenou algumas ações ligadas à investigação como a “observação”, o “registro”, a “reflexão”, a “avaliação” e o “planejamento” de forma articulada para fundamentar o trabalho do/a professor/a.

Na etapa final do curso, a estudante “B” transformou a ideia e a prática de pesquisa e conseqüentemente dos outros temas abordados, empreendendo novas aberturas de possíveis. O potencial da pesquisa, que



inicialmente era entendido apenas como ferramenta para fazer o diagnóstico dos problemas das crianças, da família e da comunidade, se expandiu para a busca de elementos sustentadores do trabalho docente no momento do planejamento e da definição do conteúdo a ser trabalhado:

**Assim entendemos que a pesquisa é o principal ponto de partida para se identificar um problema, ou entender algo.** Não conseguiríamos fazer um planejamento adequado se não conhecêssemos nossos alunos, assim não poderíamos fazer diferença no crescimento destes, **apenas passaríamos conteúdos pré-prontos sem trabalhar e construir juntamente**, sem haver uma participação dos alunos, mas como pedagogos que buscam sempre uma melhor educação e qualidade de vida precisamos sempre compartilhar nosso saber. (Estudante “B”, “CTC” do 8º semestre).

Esse terceiro momento do curso foi marcado pelas sínteses produzidas a partir das reflexões realizadas nos semestres anteriores. Sendo assim, houve consolidação, mesmo que provisória<sup>17</sup>, de um sistema conceitual que, progressivamente, foi articulando diferentes aspectos do trabalho docente em torno da transformação da ideia/conceito e prática de pesquisa. Nesse sentido, foi a partir desse momento que “B” passou a compreender tanto os processos de aprendizagem, ensino, planejamento, avaliação, como os próprios sujeitos, de outra forma.

Por fim, em relação à estudante “C”, destacamos o movimento de “meta-reflexão” desenvolvido pela mesma, no qual elucida seu próprio processo de construção no curso, retomando diferentes momentos de discussão.

**No eixo Abordagem de Pesquisa em Educação I, refleti** através da ilustração do “Diálogo das Professoras” que me tocou profundamente, onde uma não sabia como iniciar suas atividades sem os livros didáticos e a outra preferia conhecer seus alunos, tomando suas realidades e anseios como ponto de partida; **neste momento comecei a compreender a importância de conhecer quem são os sujeitos que**

---

<sup>17</sup> As construções conceituais são sempre provisórias, pois estão suscetíveis a transformações.

compõem uma turma, como forma de qualificar a construção do conhecimento destes. (Estudante “C”, “CTC” do 8º semestre).

Estes movimentos iniciais me fizeram compreender que é através da pesquisa do entorno que obtemos os subsídios necessários para entender, pensar, criar e decidir as práticas educativas mais adequadas para a realidade inserida, valorizando assim a cultura e o saber local. Pesquisar e estreitar parcerias com a comunidade escolar promove situações de entendimentos e transformações. Estudante “C”, “CTC” do 8º semestre).

Nos trechos destacados acima, a estudante destaca as ações de refletir e compreender inter-relacionados e organizados a partir dos movimentos de leitura e de pesquisa. Na sequência, “C” segue o processo meta-reflexivo:

**A partir deste momento começamos a entender o fazer docente**, ser educador não é apenas ministrar quatro horas dentro de uma sala de aula, com atividades que os livros didáticos nos oferecem, seguindo a listagem de conteúdos da matriz curricular. Infelizmente na época em que fomos estudantes era desta forma; eu particularmente quando ingressei na pedagogia já sabia que o método adotado pelo professor podia traumatizar um aluno, pois tive este exemplo dentro de minha casa, isso aconteceu com meu irmão, mas **não sabia da importância da pesquisa investigação**, não sabia que um professor pode e deve fazer adequações, transformando os conteúdos em sentido para então apresentá-los aos seus alunos. (Estudante “C”, “CTC” do 8º semestre). Costumo dizer que esta trajetória, mudou bastante minha concepção não só em relação ao fazer docente, mas também em minha vida particular, mudou meu jeito de ver o mundo e as pessoas, observar a sociedade (Estudante “C”, “CTC” 8º semestre).

Nessas passagens, a estudante além de fazer uma recapitulação de alguns movimentos/tarefas, de algumas leituras e de situações ocorridas no CLPD, ela o fez numa perspectiva “meta-reflexiva”, destacando elementos que foram alvo de sua análise, constituindo seu sistema de compreensão sobre o fazer docente que tem a pesquisa como método de aproximação à realidade e de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a forma como “C” organizou sua escrita nos permite inferir que, à medida que construía seu referencial empírico e teórico na busca pela compreensão da pesquisa e do próprio fazer docente, também operou em diversos momentos com a abertura de novos

possíveis, expressa na tomada de consciência em relação ao seu processo de construção.

### **Síntese dos resultados**

Os processos analisados das três estudantes indicam que a pesquisa como recurso metodológico de desenvolvimento do conhecimento culminou em novas possibilidades de ação e de compreensão sobre a pesquisa e seu potencial de articulação entre teoria e prática. Essas transformações culminaram na abertura de novos possíveis, enquanto recurso cognitivo de reorganização do pensamento e da ação, assim como discutiu Piaget (1985), num contexto de trocas intelectuais oportunizado pelo curso.

A leitura e análise das produções escritas das estudantes nos permitiram inferir que a pesquisa foi organizada a partir de duas perspectivas: uma prática, referente ao procedimento de aproximação e compreensão da realidade (da escola e seus temas subjacentes); e a outra relacionada à concepção, tomando a pesquisa como um objeto/tema de reflexão, aparecendo então como um elemento que integra o trabalho docente.

Mesmo com algumas variações, como a forma de organizar os conteúdos abordados, as trajetórias cognitivas das três estudantes nos mostraram que o desenvolvimento ocorreu a partir de um mecanismo funcional (organização da prática) e de uma configuração estrutural (organização da concepção). Ou seja, o desenvolvimento se deu a partir da abertura de novos possíveis ao longo da formação. Na perspectiva funcional, já no início das trajetórias, as estudantes vislumbravam uma ação sem apontar os procedimentos para executá-la (“possível exigível”). Por outro lado, no aspecto estrutural, no Momento Inicial da análise predominaram as comparações (“sucessões analógicas”) realizadas principalmente com as vivências ocorridas no CLPD

(caso de “A” e “C”), e da não possibilidade de pensar numa escola diferente (caso de “B”), o que refletiu na falta de sínteses.

À medida em que as discussões e as problematizações avançavam e os elementos empíricos da escola parceira iam sendo incorporados, houve o arrolamento de ações possíveis para o trabalho docente (“co-possível concreto”). Por fim, novas possibilidades foram organizadas pelas estudantes, quando destacavam algumas ações ou ideias num rol de outras possíveis (caso de “B” e “C”), e no entendimento de que a construção das ações e do pensamento são ilimitadas.

Nesse contexto, os dados obtidos através da pesquisa junto à escola parceira, se constituíram em elementos fundamentais para a construção de sínteses e abertura de novos possíveis. A análise demonstrou que a compreensão individual dos processos empreendidos na escola foi importante para essas construções.

### **Considerações Finais**

A análise das trajetórias das estudantes nos mostraram de que forma elas foram transformando suas ideias iniciais, principalmente sobre a pesquisa estar inserida no contexto do trabalho docente junto à escola. Foi possível apreender, assim, que a concepção que tinham foi se modificando à medida em que atuavam na pesquisa junto à escola parceira. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que elas foram reelaborando a concepção a partir da prática, a ideia de ação de pesquisa também foi sendo atualizada nesse processo, por isso a abertura de novos possíveis incidiu tanto na concepção quanto na prática de pesquisa.

O processo de abertura de novos possíveis das estudantes se alinha à tese do construtivismo, que está relacionada ao fato de que o conhecimento não está pronto, e que depende de uma construção progressiva na relação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos. Se pronto estivesse, as estudantes já teriam representado sua noção de pesquisa como elemento integrante do trabalho docente em seus diferentes aspectos desde o momento inicial do curso, ou porque já saberiam (por ter as estruturas do pensamento prontas e organizadas) ou por pressão do objeto que teria de ser desvelado de uma única vez. Ao invés disso, a análise das trajetórias das estudantes mostrou que houve uma reorganização constante, em construções contínuas.

Dentro desse contexto, acreditamos, como destaca Alarcão (2001) sobre a importância da formação do professor-investigador, que a pesquisa possa vir a ser um relevante componente a ser integrado nos currículos das licenciaturas e dos cursos de formação continuada. Consideramos ainda que essa inserção se torna interessante se atravessar a formação como um todo, e não apenas como uma disciplina, justamente por permitir aos/às estudantes uma aproximação concreta dos processos escolares, e assim, potencializar suas transformações conceituais e sua reflexão prática e teórica.

Por fim, esse estudo nos levou a refletir sobre os processos de acompanhamento das construções dos/as estudantes de um modo geral. Desse modo, retomamos a perspectiva de Alarcão (2001) sobre o professor-investigador, de que os espaços de docência podem servir como contexto de pesquisa, reflexão e compreensão do desenvolvimento e dos progressos dos estudantes, em qualquer nível: seja na educação básica, seja na formação inicial, seja na formação continuada na universidade. Destacamos, ainda, que essa análise nos ajuda nesse empreendimento, além de explicitar o que os/as estudantes sabem e como pensam; acompanhar seu desenvolvimento nos

permite apreender e problematizar junto a eles/as o próprio processo construído, contribuindo, assim, para a meta-reflexão individual. Para tanto, torna-se imprescindível o comprometimento da própria formação que deve ser contínua nos seus aspectos práticos e teóricos.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador**: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, 2001, p. 21-30. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>. Acesso em 30 maio 2018.

BECKER, Fernando. **Ensino e Pesquisa**: Qual a relação? In: BECKER, F.; Marques, T.B.I (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.

CLPD/UFPel. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel**. Pelotas: UFPel, 2010.

FLICK, Uwe. **Estratégias de Amostragem**. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 76-86.

NEVADO, Rosane Aragón de. **Espaços Interativos de Construção de Possíveis**: Uma Nova Modalidade de Formação de Professores. 2001. 244f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PIAGET, Jean. **O Possível e o Necessário**: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

SILVA, Rogéria Novo da. **Situando o aluno nesta modalidade de educação**. In: KIELING, José Fernando et al. (ORG). **A subjetividade do lugar e dos professores na formação**: O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPel. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010, p. 23-28.

TURCHIELO. Luciana Boff. **A Formação de Professores Reflexivos no Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS**: Um estudo de caso. 2017. 210 f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ZORZI, Analisa; KIELING, Francisco dos Santos; RODRIGUEZ, Lilian Lorenzato. **Parceria com escolas públicas locais: Uma estratégia pedagógica para aproximar os objetos da pedagogia dos estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel/RS**. In: **Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação** - CBIE, p. 616-624, 2015.

ZORZI, Analisa. **Entre o Social e o Individual:** As Trocas intelectuais e as Trajetórias Cognitivas no Desenvolvimento da Autonomia Intelectual. 2018. 217f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

Recebido 29/01/2024

Aprovado 25/06/2024