

## AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI

EMLY LIMA ARAÚJO

Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (2009). É professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Espanhol. Fez um curso de Língua e Cultura Galegas na UDC – Universidade da Coruña, Espanha. Tem experiência de magistério nos mais diversos níveis de ensino. Possui certificação internacional DELE – Nível Superior na Língua Espanhola. Concluiu o Mestrado em Educação na Universidade das Américas – UNIAMÉRICAS.

IARA SARAIVA MARTINS

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), atuando na grande área de Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional. Mestre em Educação Brasileira pelo PPGEB (Universidade Federal do Ceará), com estudos concentrados na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Membro do Grupo de Pesquisas em Trabalho, Práxis, Política e Educação (GTPPE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e nas relações entre Trabalho, Estado e transformações capitalistas.

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil / FAIBRA. Licenciada em História pela Universidade Regional do Cariri / URCA, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino-Americana de Educação, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Integrada do Brasil. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará / UFC, Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará / UFC. Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Membro do grupo de pesquisa História e Memória da Educação / NHIME/UFC. Atua e desenvolve pesquisas relacionadas à História da Educação com imbricações que perpassam pelas discussões de Gênero e diversidade étnico-racial.

## Introdução

*Ser e não ser  
O racismo que existe,  
O racismo que não existe.  
O sim que não,  
O não que é sim.  
É assim o Brasil  
Ou não?  
(SILVEIRA, 2009)*

Ainda prevalece na sociedade brasileira a imagem de uma avença relações raciais em que negros, brancos, indígenas e as várias etnias, supostamente, vivem em uma cadência grupal. Em parte, essa quimera coletiva encontra respaldo, como aponta Cunha (2013), nos escritos de Gilberto Freyre, especialmente na obra *Casa Grande & Senzala*, de 1933, largamente divulgada em âmbito internacional. Já há algumas décadas, a academia vem repensando as ideias de Gilberto Freyre, de maneira geral, negando a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil.

O presente ensaio busca compreender o processo de implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, em uma perspectiva sócio-histórica, por qual vem passando o IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

## **Relações étnico-raciais no Brasil: aspecto sócio-histórico**

Entre o final do século XIX e início do século XX, observa-se um esforço por parte de uma camada da sociedade, especificamente políticos e intelectuais, que ora investe em projetos de branqueamento, ora legitima o mito da democracia racial. Como elucida Marilena Chaui,

[...] um mito opera com antinomias, tensões e contradições que não podem ser resolvidas sem uma profunda transformação da sociedade no seu todo e que por isso são transferidas para uma solução imaginária, que torna suportável e justificável a realidade. Em suma, o mito nega e justifica a realidade negada por ele. (CHAUI, 2011, p.2).

Nesse sentido, as palavras do poeta Oliveira Silveira (2009), utilizadas como epígrafe no início deste texto, o qual constrói uma provocação com o seu “Ser e não ser [...] o sim que não, o não que é sim”, passa a fazer sentido quando se apropria da ideia de mito apresentada por Chaui (2011). Isto posto, entende-se que o mito da democracia racial, efetivamente limita-se a narrativas aventadas e resignificadas socialmente.

Efetivamente, desde 1888, data que representa o fim da escravidão no Brasil, na história do país não se encontra um regime abertamente segregacionista, diferente dos Estados Unidos da América ou da África do Sul, por exemplo. Todavia, observa-se um perspicaz distanciamento social entre brancos e não brancos, embora abraçados por uma pressuposta equivalência jurídica.

Esse artifício conceitual, de democracia racial que coibiçava fazer-se entender que no Brasil a questão racial esta-

va resolvida, apresenta de várias formas, suas fragilidades e sutileza. Um exemplo reporta-se ao âmbito jurídico, no qual se pode citar a lei Afonso Arinos de 1951, que defendia ser contravenção a recusa por parte de estabelecimentos comerciais ou de ensino, caso se negasse a atender as pessoas por preconceito de raça ou de cor. A atual Constituição Federal, promulgada em 1988, tornou o crime de racismo inafiançável e imprescindível. Pelo menos a partir da segunda metade do século XX, a legislação brasileira já dava prova de que o mito da democracia racial não era exatamente verdadeiro, já que não há sentido combater algo que não existe.

Dessa forma entende-se que falar de Políticas Afirmativas e seus desdobramentos no campo da educação, parte da constatação do racismo existente no Brasil. Pois essa suposta democracia racial, como aponta Kabengele Munanga (2014), é um fenômeno complexo e dinamizado pelo tempo e pelos espaços.

A ideologia racial, segundo Octavio Ianni (2004) é decorrência de estigmas legados sobre negros e brancos, a partir da relação dialética senhores – escravos.

grande parte da questão racial no Brasil diz respeito ao negro, como etnia e categoria social, como a mais numerosa “raça”, no sentido de categoria criada socialmente, na trama das relações sociais desiguais, no jogo das forças sociais, como as quais se reiteram e desenvolvem hierarquias, desigualdades e alienações. (IANNI, 2004, p. 143).

Observa-se que a população negra, ao longo da história do Brasil, vem ocupando vulneráveis lugares sociais. Para Ianni (2004), não se pode analisar a condição do negro, bem como as bandeiras reivindicatórias dessa população, sem levar em

conta a herança escravocrata, o mito da democracia racial e a fragilização, para não dizer negação, ideológica racial.

Atualmente, ainda segundo o autor, se assiste a demandas de grupos sociais que exigem o direito de ter diferenças, de problematizar e afirmar positivamente o que os caracteriza em suas diferenças, nesse escopo, o movimento negro ganha um papel de destaque.

Nilma Gomes (1997), ao discutir sobre a contribuição do movimento negro para o pensamento educacional brasileiro, aponta que, para além das reivindicações, o movimento trouxe contribuições como a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade brasileira; a ênfase na história de luta e resistência do povo negro; ou ainda ao considerar que existem diferentes identidades que precisam ser contempladas no espaço escolar, garantindo assim a afirmação de diferentes grupos étnico-sociais. Silva Júnior (2003) aponta que os mecanismos de discriminação são criados e reforçados no cotidiano escolar, justificados pelo argumento da insuficiência de mérito, pela falácia da igualdade.

Esses cenários começam a ganhar outros direcionamentos na política educacional brasileira após a conferência internacional promovida pela ONU em 2001, que tinha como princípio combater o racismo e a xenofobia. Na ocasião, o Brasil, junto com outros países, assinou o compromisso de desenvolver políticas de superação de toda forma de racismo e xenofobia.

Nesse cenário, uma das alternativas foram as ações afirmativas que, segundo o Estatuto da Igualdade Social de 2010, são definidas como programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para correção das desigualdades raciais e para promoção da igualdade de oportunidades.

Pode-se defini-las como políticas públicas compensatórias conferidas a grupos sociais em posição de desvantagem. Embora

a bandeira educacional sempre estivesse presente na agenda das organizações negras, Petronilha Silva (2008) aponta que é a partir dos contextos históricos em que se efetivam as lutas, os sentidos atribuídos à educação se modificam, ora visto como possibilidade de igualdade de oportunidade, como veículo de ascensão social ou integração, ora como ferramenta de conscientização.

A constituição do movimento negro visto a partir de uma organização social, bem como os diversos discursos aventados sobre o mesmo e sobre as políticas afirmativas, precisa ser postos em uma perspectiva política macro, na busca de tentar fazer as necessárias conexões sistêmicas.

### **Políticas Afirmativas: contextualização, Lei 10.639 e implementação do NEABI – Políticas Afirmativas e a implementação dos NEABI**

O contexto da população negra e indígena no Brasil e no mundo, atesta a situação de extermínio, subjugação e inserção em diversas formas de precarização da vida. Entrecruzando a negação do acesso à educação, saúde, moradia e elementos básicos para a manutenção da existência, até a retirada de terras e imposições culturais, as populações negras e indígenas, com suas devidas especificidades, protagonizam importantes movimentos de resistência. Tais movimentos têm por finalidade a garantia ou retomada de direitos por parte dos setores historicamente marginalizados.

É necessário categorizar os movimentos de resistência entre a sua face autônoma e a sua dimensão atrelada diretamente à tutela estatal. Esses dois polos se configuram de formas distintas no modo de atuação para a garantia de direitos. O primeiro se vincula aos métodos de auto-organização coletivos, geralmente criminalizados pelo Estado e pela política

institucional, e agrega discussões horizontalizadas, descentralizadas, com táticas como as das ocupações e ação direta. A segunda dimensão visualiza a prioridade da institucionalização para a garantia de direitos, focalizando no parlamentarismo as principais estratégias de organização política. As duas formas de atuação para a garantia de direitos básicos estão relacionadas a contextos políticos não convergentes.

Desde os pós Segunda Guerra Mundial, os movimentos sociais vêm se complexificando, ganhando roupagens de atuação diversas e reproduzindo cartilhas orientadas por organismos multilaterais, empresas e bancos. Robert Castel (2013), atribui ao modelo regulacionista empreendido no pós Segunda Guerra Mundial, aliado a um quadro de crescimento econômico e aos aspectos do “*Welfare State*”, a emergência da sociedade salarial. Nesse sentido, para o autor, a instituição do salário mínimo e a produção de consumidores fundou uma nova identidade social, uma vez que, entre outras caracterizações, possibilitou a demarcação e reconhecimento de identidades a partir do poder de consumo.

O processo de erosão dos sistemas de “proteção social” característicos do período indicou o surgimento de uma nova roupagem das condições de trabalho. As crises da década de 1970 apontavam a diminuição dos ganhos de produtividade, a saturação da norma social de consumo estabelecida no pós Segunda Guerra, alta inflação, queda na lucratividade, enfraquecimento do fordismo, entre outras peculiaridades.

A emergência em restabelecer os procedimentos de acumulação capitalista, indicava a necessidade de instituição de uma série de dispositivos que configuraram as bases e fundamentos da passagem do capitalismo fordista e seu sistema de acumulação rígida, ao capitalismo financeiro e processos de acumulação flexível.

Tais configurações, entrecortadas pelo modelo neoliberal, expressaram um viés de caráter multifacetado, com implicações societárias diversas que se espalharam pelos contextos econômicos e relações capital-trabalho, pela captura da subjetividade da classe trabalhadora e suas formas de resistência, formação, instrução e organização, atingindo campos variados de investigação. Esse contexto reordenou as relações entre indivíduos e sociedade, o papel de instituições sociais e Estado, as articulações entre Estado e democracia, a posição do mercado enquanto eixo regulador das conexões sociais bem como a orientação das Políticas Públicas.

Diante desse cenário, se faz necessário analisar os desdobramentos e os impactos nos rumos do movimento negro, e por consequente, nas suas bandeiras.

### **Políticas Afirmativas: contextualização, Lei 10.639 e implementação do NEABI – Políticas Afirmativas e a implementação dos NEABI**

Políticas e Ações afirmativas se configuram como medidas que tenham a finalidade de atenuar a situação de exclusão de indivíduos e grupos historicamente relegados. Ações afirmativas são políticas reparadoras que se diferenciam de políticas antidiscriminatórias por seu caráter de intervenção mais efetivo, e por não se relacionarem apenas aos aspectos punitivos ou preventivos de atos discriminatórios. As ações afirmativas com perspectiva de reparação racial no Brasil, tiveram a história recente permeada pelos seguintes fatos:

A partir da segunda metade da década de 1990 acelera-se um processo de mudanças acerca das questões raciais, marcado fortemente por uma aproximação entre o Movimento Negro e o Esta-

do brasileiro. É a partir deste momento que as reivindicações por ações mais concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais começam a ser cobradas. Dois acontecimentos — um de âmbito nacional e outro, internacional — são destacados consensualmente pelos estudiosos do tema como momentos importantes desse processo: a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, e a Conferência de Durban, em 2001. (LIMA, 2010).

No âmbito do Governo Federal, as gestões dos Partidos dos Trabalhadores foram reconhecidas pelas tentativas de implementação de políticas e ações afirmativas, como os sistemas de cotas para ingresso em universidades e seleções públicas, bem como legislações específicas para o reconhecimento da trajetória dos povos africanos e indígenas na consolidação e organização do território e cultura brasileira. Deve-se levar em consideração, porém, que os processos de transmutação ideológica do referido partido, ocasionaram uma dualidade entre a oferta de tais medidas reparadoras e o atrelamento ao empresariado, mormente ao ramo das megaconstrutoras, responsáveis por dizimar populações e territórios tradicionais.

Importante salientar que o contexto da estrutura e legislação educacional brasileira, também é permeado pela regulação dos países ricos. A atuação dos organismos multilaterais nos países de economia periférica, se dá no sentido de organizar intervenções em áreas estratégicas como a educação e Políticas Públicas, Gestão Hídrica, desenvolvimento rural, intervenções urbanas nas vias de circulação de mercadorias. A interferência desses organismos prolifera-se através do discurso de auxílio e superação da pobreza, mas resguarda estratégias de dominação e controle econômico e ideológico por parte dos

países ditos desenvolvidos. Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação Para Todos organizou a principal cartilha de recomendações e exigências dos organismos multilaterais para os países considerados em desenvolvimento, mormente os da América Latina.

A Lei 10.639/2003 é considerada um dos principais marcos indicadores da inserção de políticas afirmativas específicas para questões étnico-raciais no âmbito educacional. A Lei 10.639 alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e instituiu a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A Lei 11.645/08 estendeu a obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena.

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. (PEREIRA e SILVA, 2016).

Nesse sentido, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) instituídos em Instituições de Ensino Superior, devem ser implementados para efetivar as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), os NEABI estão presentes nos campi de Aca-raú, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Caucaia, Cedro, Crateús,

Fortaleza, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá, Tabuleiro do Norte e Umirim. Estes têm como objetivos:

**a)** Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Étnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber; **b)** Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004; **c)** Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática; **d)** Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação; **e)** Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todas as instâncias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática; **f)** Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber<sup>1</sup> (PROEXT, 2017).

---

<sup>1</sup> <http://ifce.edu.br/proext/acessibilidade>

É necessário, pois, identificar de que modo a implementação dos NEABI nos Institutos Federais do Ceará podem se caracterizar como mecanismos de resistência a uma perspectiva acadêmica excludente e colonizada,

### **NEABI no IFCE: Documentos norteadores**

Na Rede Federal Brasileira alguns órgãos são responsáveis pela emissão de normas e regulamentações nacionais; no caso do Ministério da Educação existe a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Nos Institutos Federais esse órgão emite notas e normativas que visam à padronização do sistema educacional na rede. De acordo com portaria emitida pela SETEC entre 2011 e 2012 os institutos devem estimular a criação de núcleos para o estudo das condições de acesso e permanência de indígenas e quilombolas, além de fortalecer os vínculos entre as comunidades e o ambiente escolar.

Em 2017, o Reitor Virgílio Araripe, do Instituto Federal do Ceará (IFCE) aprovou, juntamente com o Conselho Superior, a resolução nº 71 que aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). A criação do regimento fez com que os primeiros campi do IFCE iniciassem ações e reuniões visando à criação do núcleo, pois nele constam todas as regras e condições para que os trabalhos possam acontecer.

Vale ressaltar que as atividades do núcleo perpassam os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão contribuindo em várias esferas para a integração entre os estudantes. A Resolução n.071, de 31 de julho de 2017, no seu artigo 3º afirma que:

O NEABI tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade

racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará.<sup>2</sup>

De acordo com essa resolução, as ações devem ser contínuas e permanentes e também serão incluídas nos documentos oficiais do IFCE, como no Projeto Político Institucional, nos Planos de Curso e no Regulamento da Organização Didática. Os temas abordados seguirão as temáticas: Africanidade; História do continente africano; História da escravidão no Brasil; Comunidades negras remanescentes de quilombos; Comunidades indígenas no Brasil e no Ceará; História do indígena no Ceará; Culturas africanas; Culturas indígenas; História da alimentação indígena; História da alimentação africana; Identidades étnico-raciais; Inserção sociocultural e econômica do negro e do indígena no Brasil; Inclusão socioeducativa do negro e do indígena no Brasil; A cultura, a ciência e a religiosidade nas comunidades negras remanescentes de quilombos; A cultura, a ciência e a religiosidades nas comunidades indígenas; O território e o meio ambiente nas comunidades negras remanescentes de quilombos; O território e o meio ambiente nas comunidades indígenas; A etnobiologia nas comunidades negras remanescentes de quilombos e dos indígenas; Saúde pública nas comunidades negras remanescentes de quilombos e dos indígenas; História das missões jesuíticas no Ceará; Legislações específicas das comunidades atendidas nos NEABIs.

A composição do Núcleo também é determinada por esta resolução, o mesmo deve conter professores e técnicos

<sup>2</sup> Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2017/071-17-aprova-o-regimento-interno-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-no-instituto-federal-do-ceara.pdf>

administrativos; alunos e uma equipe auxiliar formada pelos pedagogos, assistentes sociais e psicólogos do campus. Além destes, é solicitado que pelo menos um aluno indígena, negro e/ou quilombola faça parte do grupo, assim como se exige que um dos membros possua experiência em políticas de inclusão relativas a indígenas e quilombolas.

Quanto ao funcionamento do Núcleo, o documento afirma que o campus deve fornecer subsídios para que o mesmo funcione, disponibilizando espaço físico adequado para as ações do grupo e para atendimento de discentes e servidores indígenas e quilombolas. O coordenador tem à sua disposição uma Função Gratificada que é paga de acordo com as possibilidades orçamentárias; vale destacar que esta função só pode ser exercida por um servidor efetivo.

### **Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFCE: Estratégia para implementação dos NEABIs**

Até o presente momento o IFCE, em parceria com os campi, realizou dois encontros para a implementação dos NEABIs nos quais foram organizados momentos de debate, de estudos e de análise de temáticas inerentes à criação dos núcleos, visando “possibilitar a indígenas e quilombolas condições de acesso e permanência na instituição, bem como iniciar a aproximação com estas comunidades colaborando com o fortalecimento de suas identidades culturais.”

O primeiro evento teve como sede o campus de Baturité que disponibilizou a infraestrutura adequada para a realização do mesmo, proporcionando aos presentes, momentos singulares de compreensão da causa que os reunia ali. Esse encontro foi considerado pelos organizadores como divisor de

águas e ponto de referência para a devida implantação do NE-ABI no IFCE.

A programação contava com várias mesas-redondas com temáticas diversificadas, dentre os temas abordados: identidade e diferenças étnicas, culturais, territoriais e suas estratégias de abordagem social; resistências, desafios e perspectivas no cenário indígena e quilombola no Ceará. Além disso, foi possível participar de apresentações culturais, de trilhas históricas em uma comunidade indígena, de rodas de conversas com relatos de experiências entre os campi e de visita a uma comunidade quilombola do Maciço de Baturité.

Na solenidade de abertura houve uma vivência que retratou uma atividade através da educação musical, na qual o grupo Tambores de Guarimiranga fez uma grande roda com os participantes e eles dançaram “Minha Ciranda”. Foi feito o registro fotográfico da apresentação. Logo em seguida, foi formada a mesa principal com as autoridades presentes e as falas giraram em torno da importância do encontro para que sejam iniciados os estudos sobre o tema, “além da necessidade de encontrar possibilidades de intervenção da instituição na realidade dessas comunidades com histórico de opressão e exclusão.”

A primeira mesa-redonda, intitulada Identidades e Diferenças Étnicas, Culturais, Territoriais e suas Estratégias de Abordagem Social, trouxe a fala de alguns especialistas como a professora doutora Sandra Haydeé Petit, da Faculdade de Educação da UFC (Universidade Federal do Ceará) que destacou que sua explanação ia ser sob uma “perspectiva afro”, mas que também iria englobar o viver indígena. Segundo o relator do evento:

Sua fala foi especialmente sobre identidade e pertencimento, destacando a importância dos

marcadores das africanidades, que são aspectos físicos, sociais e culturais, podendo servir de apoio para identificação do indivíduo com a sua descendência<sup>3</sup>.

Ela trouxe à tona discussões relevantes sobre a identificação pessoal, a aceitação da cor, dos cabelos, do nome, dentre outros, fatos que marcam a identidade da pessoa e que fazem com que ela assuma suas raízes e valores, mas lembrou que este processo leva tempo, e que um estudo aprofundado é a chave para a compreensão destes dois universos, negro e indígena, que possuem uma história interligada e permeada de semelhanças, o que os aproxima muito mais.

Em seguida, o professor doutor Antônio Jeovah, do curso de Geografia da UFC, levantou dois rótulos para facilitar a compreensão dos participantes: racismo ambiental e justiça ambiental. Fez um esclarecimento do significado dos dois termos e enfatizou a importância desses momentos de debates, além de solicitar que estes estudos sejam levados a campo, para a prática, podendo assim interferir positivamente na realidade desses dois povos que foram tão prejudicados historicamente.

Por fim, o Assistente Social do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) de Maracanaú, André Luiz, abordou as atividades desenvolvidas por este equipamento público, destacando: acompanhamento familiar, serviço de convivência para crianças e oficinas diversas dentre outros. Essas ações fortalecem o povo indígena e mostram a real importância desta cultura para a nossa sociedade.

A segunda mesa-redonda teve como tema principal Cenários Indígenas e Quilombolas no Ceará: resistências, de-

<sup>3</sup> Disponível em: [http://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i\\_encontro\\_neabi.pdf](http://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i_encontro_neabi.pdf)

safios e perspectivas, na qual foi questionado os marcos legais que foram promulgados em defesa do índio e dos descendentes de quilombos, ressaltando a ineficiência de alguns deles, já que a luta desses povos é constante. Foram citados alguns documentos oficiais. Além disso, foi apresentada a importância da formação de professores direcionados para esta temática, facilitando assim as abordagens e direcionamentos. Os representantes de órgãos técnicos como FUNAI e INCRA também deram suas contribuições e abordaram a realidade da questão da terra, motivo de muitas lutas e mortes. Com relação à ocupação dessas terras, que fazem parte de um processo de pertencimento histórico, foram citadas as inúmeras mortes advindas dessa disputa, entre posseiros e grileiros e indígenas e quilombolas.

Também fizeram parte do evento atividades alternativas como: Troca de experiências dos campi; Vivência de ritmos afro-brasileiros; Visita à comunidade Kanindé Aratuba; Visita à comunidade Serra do Evaristo. O evento foi finalizado com uma avaliação por parte dos participantes, que foi levada em consideração para a organização do próximo encontro.

O segundo encontro teve como sede o campus de Caucaia, na região metropolitana de Fortaleza. No total, 12 campi estavam representados neste momento. Os temas abordados nas mesas-redondas foram: Cultura e educação indígena e quilombola e pertencimento étnico. Também foram apresentadas algumas oficinas com temáticas voltadas para os afrossaberes, a pintura corporal indígena e sua significação, a culinária e a sustentabilidade e a utilização de turbantes. O encontro teve uma vivência na comunidade indígena da cidade o que abrihantou ainda mais a programação.

No momento de debate, uma participante levantou o seguinte posicionamento: “é preciso reinventar as ações, pois as comunidades estão cansadas de serem objetos de pesquisa”.

Um participante frisou que a política de cotas se faz cada vez mais necessária, já que o Brasil tem o dever de reparar os danos causados a estas comunidades.

Ao final do evento, foi realizada uma plenária para discutir alguns pontos relevantes para a construção do regimento. Termos foram substituídos, palavras foram acrescentadas, o setor jurídico foi consultado e temáticas foram colocadas em pauta, visando à elaboração de um documento que representasse o IFCE como um todo.

Na avaliação dos participantes, o evento poderia ter ocorrido em mais dias para que as atividades propostas fossem melhor aproveitadas, além disso foram feitos elogios aos palestrantes e à comissão organizadora. Também foi observada a ausência de alguns gestores da instituição em um momento tão ímpar e relevante para a criação dos NEABIs.

## **Considerações finais**

Entende-se a necessidade da implementação de políticas afirmativas. Os negros, bem como os indígenas, em um maior contingente adentram aos espaços escolar e/ou acadêmicos. Para que os mesmos permaneçam e obtenham êxito nos seus processos formativos, se faz necessário um permanente trabalho institucional de fortalecimento das identidades, historicamente suprimidas.

No conjunto de ações empreendidas pelo Ministério da Educação, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas pode vir a possibilitar a esses sujeitos acesso e permanência aos espaços de produção de conhecimentos, bem como o fortalecimento da sua identidade social.

Contudo, devido ao caráter descentralizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE),

que conta hoje com 25 unidades difundidas por todo o Ceará, poucos campi têm constituído e funcionando ativamente como se observa pelas ações da Pró-Reitoria de Extensão, sendo ainda um desafio institucional.

Mesmo compreendendo as ações afirmativas na envergadura do neoliberalismo, é importante conceber espaços como os proporcionados pelo NEABI como uma cara oportunidade de fortalecimento de identidades de uma grande parcela da sociedade. Sem, contudo, alimentar a ideia de que o problema do racismo está perto de ser solucionado, ou sem esvaziar o seu caráter socioeconômico.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

CASTEL, R. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013. ( Coleção Zero à Esquerda).

CHAUÍ, Marilena. *Contra a violência*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>

CUNHA JUNIOR, Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. *Revista Espaço Acadêmico*, n.150, ano 13, nov. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21122/11906> .

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil : expressões do Movimento Negro*. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

IANNI, Octavio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul., 2010.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. *Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes e Desdobramentos*. 2016. Disponível em: [http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc\\_mauric.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf)

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ações afirmativas sim*. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/33/r33a04.pdf>

SILVEIRA, Oliveira. *Poemas*. Porto Alegre: Edição dos Vinte, 2009.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

## A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: TECENDO REFLEXÕES E TRAÇANDO DESAFIOS

CÉLIA CAMELO DE SOUSA

Doutoranda em educação (UFC), mestra em educação (UFC), Especialista em Libras e Pedagoga (UECE).

E-mail: celitapedagoga@hotmail.com

CLÁUDIA VIRGÍNIA ALBUQUERQUE PRAZIM BRASILINO

Mestra em Educação (UFPB) e Pedagoga (UFPB), professora da UESPI na área de concentração Avaliação da Aprendizagem.

E-mail: claudiaprazim@phb.uespi.com

EVANGELITA CARVALHO DA NÓBREGA

Mestra em educação (UNINOVA), especialista gestão educacional, pedagoga (UFPI) e professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

## Conceitos sobre Pesquisa

Este texto discute as práticas voltadas para a pesquisa em educação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba. Trata-se de uma discussão da pesquisa em educação como um princípio educativo, ou seja, para além do momento de conclusão de curso do graduando via Trabalho de Conclusão de Curso. A premissa é que a pesquisa, seja de cunho científico ou não, deve perpassar momentos diferentes na formação do licenciando em Pedagogia.

Primeiramente, compreende-se que a pesquisa na maneira mais simples de conceber é algo presente no cotidiano das pessoas, pois em diferentes momentos temos interesses e curiosidade em realizá-la, como, por exemplo pesquisar preços, investigar como poderemos chegar a um determinado local e até estar presente nos desafios das tarefas escolares. Assim, o princípio da pesquisa não é algo que teremos contato apenas no meio formal de educação. Um problema pertinente e uma boa pergunta é o que nos moverá diante desta discussão.

Em qualquer uma delas podemos obter conhecimento (não científica ou científica), resultando em novos saberes e expandindo para as pessoas que convivemos. Booth *et al.* (2005, p. 6) afirma: “[...] Pesquisar é simplesmente reunir informações necessárias para encontrar resposta para uma pergunta e assim chegar à solução de um problema.” E é exatamente

isso que fazemos no nosso cotidiano, ou seja, somos pesquisadores natos.

Bagno (2010, p. 17) cita que a palavra pesquisa tem origem no espanhol, que por sua vez herdou do latim:

[...] Havia em latim o verbo *perquiro*, que significava ‘procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca’.

E hoje a pesquisa continua assumindo o caráter de busca, de procura, pois o ponto de partida de qualquer pesquisa é ter uma pergunta bem elaborada que nos leve a descobertas e reflexões que fujam do superficial, ou seja, do que já foi descoberto.

Naturalmente aqui pretendemos discutir também a pesquisa de cunho científico, que é aquela balizada por procedimentos científicos; como primeiro passo, optamos por familiarizar o leitor com a ideia de que a pesquisa não é algo distante do seu dia a dia ou que acontece apenas em momentos pontuais na formação acadêmica, que é o foco desta discussão. Como segundo passo, nos concentraremos nas definições sobre pesquisa a partir de estudiosos desta área.

Gil (1991, p. 19) define pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...].

Com isto, compreendemos que a pesquisa ajuda a obter novos conhecimentos, inclusive no campo da realidade social, tendo como finalidade conhecer algo, seja devido a curiosidade ou por conhecer para agir.

Isto possibilita dividir a pesquisa em pura e aplicada. Quanto a pesquisa pura, Gil (1987, p. 44) destaca

[...] procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser formalizado e objetiva à generalização, com vistas na construção de teorias e leis.

Já a pesquisa aplicada tem como características a aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos, sendo utilizada nas áreas humanas.

Enquanto Minayo (2012, p. 16) cita a pesquisa como

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Por isso, é bastante usada na vida acadêmica, pois ela une pensamento, ação e realidade, trazendo resultados e podendo interferir de imediato, ou tempos depois, na sociedade.

## **A Pesquisa em Educação**

A pesquisa na educação possui um olhar específico, pois descobrimos saberes, fato este evidenciado pelos estudos e obras publicados, e, entre os pesquisadores internacionais podem-se destacar Estrela (2002), García (1992), Giroux (1997), Gómez (1992), Nóvoa (1992 e 2002), Perrenoud (1993), Schön (1983, 1987 e 1992), Zeichner (1992 e 1998). Já entre as contribuições de estudiosos brasileiros podemos destacar, André (1994 e 2001), Corinta, Fiorentini & Pereira (1992), Cunha

(1993), Demo (2001, 2002 e 2004), Lüdke & André (2013), Maciel (2001, 2002, 2002a e 2004), Pimenta (2002), Pimenta & Anastasiou (2002) e Veiga (2002), entre outros.

Mencionar estes autores é revisitar seus pensamentos e destacar as suas contribuições para a educação brasileira. Lüdke e André (2013) afirmam que a pesquisa em educação durante muito tempo se serviu de caminhos provenientes de outras áreas científicas, mas nas últimas décadas vem delineando melhor o seu espaço.

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 9)

Sobretudo na área de educação, é válido lembrar que a pesquisa proporciona o mergulho na experiência prática, ou seja, um amarrar a teoria com a prática da melhor maneira possível, através do estudo e experiência. Para Demo (2008, p. 40):

[...] o cérebro está mais bem preparado para pesquisar do que para escutar aula, quando pesquisamos com um mínimo de qualidade desconstruímos e reconstruímos conhecimento, colocando em ação um tipo de autoria certamente relativa, mas já efetiva; [...].

Demo (2008) defende que a pesquisa tenha um princípio educativo e científico, cabe ao educador oferecer tais experiências.

Os elementos para que se desenvolva uma pesquisa devem ser trabalhados dentro de cada realidade, desde a educação básica. Na pesquisa deve constar, segundo Minayo *et al.* (2012, p. 38-39):

- O que pesquisar? (definição do problema, hipóteses, bases teórica e conceitual);

- Para que pesquisar? (propósitos do estudo, seus objetivos);
- Por que pesquisar? (justificativa da escolha do problema);
- Como pesquisar? (Metodologia);
- Por quanto tempo pesquisar? (Cronograma de execução);
- Com que recursos? (Orçamento);
- A partir de quais fontes? (Referências).

Estes itens proporcionam aos alunos desenvolver uma pesquisa e já iniciar ser um pesquisador, em que o aluno e professor devem trabalhar juntos e investigar situações pertinentes da sociedade.

É possível que a sequência destes elementos citados acima sofra variação dependendo do autor, inclusive variações de nomes, por exemplo, na metodologia alguns autores denominam procedimento metodológico como: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa Participante etc., outros autores já tratam esse procedimento como “tipo de pesquisa” ou “abordagem da pesquisa”. Malheiros (2011) apresenta como procedimentos de pesquisa na educação: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa narrativa (pesquisa biográfica); estudo de caso; estudo de campo; pesquisa experimental; pesquisa participante; e pesquisa-ação.

Por isso, é aconselhável que, ao elaborar uma pesquisa, se tenha por base dois, três autores que se assemelhem em relação a sequência da proposta da pesquisa e em suas orientações. No entanto, as variações não nos reportam a uma discussão de que um “Autor A” é melhor o pior que um “Autor B”, mas de que há maneiras diferentes de se propor uma estrutura da pesquisa sem fugir dos elementos essenciais que a legitimam como os citados por Minayo et al. (2012).

## **O Significado da Pesquisa para os Graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**

O curso de Pedagogia possui em seu fluxograma disciplinas de Pesquisa em Educação, que permite ao acadêmico ser um pesquisador, lembrando que a possibilidade de pesquisar não está somente no Ensino Superior. Embora não seja o foco discursivo deste trabalho, faz-se relevante colocar que a criança também deve ser pesquisadora na escola. Bagno (2010) relata em seu livro *Pesquisa na Escola: o que é e como se faz* que o professor da educação básica não desenvolve metodologias eficazes para que o aluno desenvolva uma pesquisa, pois falta especificar o que deseja, ao educando. Esta é uma discussão possível de se explorar em outros momentos, mas que já sinalizamos aqui como importante para refletirmos.

Assim como os educandos da educação básica, os professores são peças-chave no incentivo à pesquisa e na produção de pesquisa. Demo (2001) em sua obra intitulada *Pesquisa: princípio científico e educativo*, destaca a formação educativa dos docentes, quando menciona:

[...] se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir. (DEMO, 2011, p.10).

Neste sentido, é importante proporcionar a pesquisa mais acessível a realidade e que não esteja somente nas universidades esta atividade. O mesmo autor destaca, ainda, que devemos ter cuidado com a pesquisa e que não se caia na banalização.

A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa. Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. (DEMO, 2011, p.12-13).

A pesquisa, enquanto caráter político, possui seu papel emancipador, que contribui para a formação dos professores. Logo, o educador, possui papel na formação do cidadão como sujeito social. A pesquisa deve superar a produção reprodutora do conhecimento e estabelecer relação com a sociedade atual. Essa dicotomia entre pesquisa e ensino resulta na dicotomia teoria e prática. Isto deve levar a reflexão em que o professor pesquisador deve socializar seu conhecimento e produzir com frequência, gerando uma contribuição para a sociedade.

Neste sentido, a pesquisa deve transcender uma disciplina nos cursos de Pedagogia. Deve, sobretudo, trazer contribuição para os professores no intuito de investigar diferentes questões em que no passado não foi tão explorado, como é o caso de valorizar os atores da educação, ou seja, pesquisar a história de vida dos professores, pesquisar as instituições escolares antigas do seu lugar e investigar situações que estão em evidência na atualidade.

Esses temas são relevantes para a atuação do professor pesquisador, pois poderá criar grupos de pesquisa, possibilitando um conhecimento coletivo aos envolvidos, e também a propagação da história para as futuras gerações que irão indagar e gerar questionamentos. Essas são algumas das situações em que o professor pesquisador poderá contribuir para os sa-

beres da comunidade acadêmica e possibilitar uma relação da teoria com a prática, em que a pesquisa é uma das formas que possibilitam maior riqueza. Com isto, no próximo item iremos especificar a pesquisa no curso de Pedagogia da UESPI de Parnaíba e suas principais características dentro do contexto do seu Projeto Pedagógico do Curso.

### **A Pesquisa no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí**

Partimos da ideia de que pesquisa no decorrer da formação inicial pode ser apresentada ao aluno a partir de diversas situações, mas enfatizaremos as seguintes: a) atividades disciplinares; b) participação em programas institucionais; c) no Trabalho de Conclusão de Curso.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba temos prezado pela construção de uma postura em que a pesquisa cada vez mais se torne parte das experiências formativas dos acadêmicos. Neste sentido, descreveremos quais são as propostas de pesquisa ligadas aos três pontos já mencionados.

Em relação às atividades disciplinares, a pesquisa emerge em um contexto simplificado, entendendo que o tempo de uma disciplina é de quatro meses, e que nela desenvolvem-se inúmeras atividades. É possível solicitar aos graduandos a partir das atividades necessárias, que ele individual ou coletivamente desenvolva pequenas pesquisas mais de cunho educativo que científico, dependendo do planejamento traçado entre docentes e discentes.

A proposta é que os docentes possam se articular entre si, a partir de disciplinas afins, solicitando um único instrumento avaliativo, que pode ser um artigo científico, um *paper*,

um trabalho de intervenção em campo, entre outras alternativas. Buscamos, neste momento, dar um salto qualitativo na produção de conhecimentos e no exercício de produção escrita do nosso alunado. Esta é uma articulação relevante, pois envolve a interação entre professores, diálogo entre disciplinas e reconfigura o modo de avaliar ao qual já estamos habituados a encontrar nestes espaços.

No que tange o envolvimento dos graduandos com a pesquisa a partir dos programas institucionais, a Instituição de Ensino Superior (UESPI) oferta: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) tanto via Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) quanto na esfera institucional (PIBIC-UESPI), e ainda o PIBIC-Voluntário; o Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEU), tem caráter remunerado com bolsa ou voluntário, que embora seja extensão, dependendo da proposta do projeto pode inserir o aluno em práticas de pesquisa; somado à extensão/pesquisa a IES também oferta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); bem como Núcleos de Estudos e Núcleos de Pesquisa. Atualmente, na Pedagogia (UESPI-Parnaíba) contamos com todos estes programas em vigência almejando a ampliação de docentes e discentes participantes.

Dentro da nossa realidade institucional, a preocupação para sensibilizar os docentes e os discentes de que a pesquisa pode e deve ser utilizada em diversos contextos parte da observação realizada de que há um equívoco entre alguns acadêmicos em pensar que o momento da pesquisa se dá exclusivamente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Isso tem gerado um desgaste na reta final do curso, levando os graduandos, algumas vezes, a desistência do curso durante o processo de construção do TCC, que, no nosso caso, é de natureza monográfica.

Acreditamos que há um mito no imaginário dos discentes, que não acontece apenas no nosso curso, isso porque as autoras Lüdke e André (2013, p. 2) afirmam:

[...] Encontramos por vezes, entre os alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou que por ela foram escolhidos, para exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade.

No entanto, entendemos que o TCC é mais um momento de pesquisa que os acadêmicos devem desenvolver, claro, mais elaborada, mais trabalhada e dialogada com o docente orientador. Porém, é a oportunidade que os graduandos têm de aprofundarem temas que despertaram sua curiosidade ou que foram pouco abordados no decorrer do curso devido a organização natural das disciplinas e suas cargas horárias.

Certamente a experiência com TCC é aquela que tem um sentido singular para os acadêmicos, pois estes são os autores das propostas e são participantes ativos em cada etapa de desenvolvimento da pesquisa. Os graduandos são também aqueles que irão ler sobre um determinado assunto, conflitar as teorias, analisar e interpretar as respostas coletadas a partir de um instrumento ou técnica. Será exigido deles autonomia e criatividade para lidar com as situações que aparecem no decorrer de toda e qualquer pesquisa, sejam elas conflituosas ou não.

O importante é serem bem preparados para lidar com momentos adversos e para momentos de descobertas também, isso estimulará o exercício autônomo desejado pelos docentes e pelos próprios acadêmicos. Esse contexto de tantas exigên-

cias, de tantas responsabilidades pode gerar o sentimento de insegurança, de incapacidade por parte do aluno, tais sentimentos devem ser imediatamente trabalhados para que o aluno não seja um candidato a se evadir durante o processo de elaboração e desenvolvimento do TCC.

Na matriz curricular vigente no curso de Pedagogia da UESPI, a organização da Prática e Pesquisa Educacional está dividida em três etapas, executadas nos três últimos semestres do curso (7º, 8º e 9º Blocos). Na primeira etapa, prevê-se no ementário a elaboração do Projeto de Pesquisa; na segunda disciplina, prevê-se o aprofundamento no referencial teórico, a elaboração do instrumento de coleta de dados da pesquisa e a coleta dos dados da pesquisa. Por fim, na última etapa a pesquisa, são feitas a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa.

Para chegar a estruturação vigente de desenvolvimento do TCC no curso de Pedagogia tivemos outras matrizes curriculares, que tinham uma disposição diferente das disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional. Não iremos nos reportar às matrizes anteriores, pois a que nos interessa refletir é sobre a atual matriz curricular do curso. Tal informação serve apenas para traçar um comparativo reflexivo de experiência no sentido de que neste momento a construção do TCC temos obtido fluidez no processo, de maneira consistente com uma continuidade e acompanhamento do trabalho desenvolvido entre docentes e discentes, sobretudo a apropriação do trabalho por parte do acadêmico.

O Projeto Pedagógico do Curso busca alinhar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que, dentre muitos assuntos, orienta quanto à pesquisa. Algumas informações das diretrizes precisam ser revisitadas como o que afirma no Artigo 3º que é central para formação do licen-

ciado em Pedagogia: “[...] II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional [...]” (BRASIL, 2006, p. 1).

No Artigo 6º afirma-se que estrutura do curso de Pedagogia deve constituir-se:

[...] k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa [...]. (BRASIL, 2006, p.4).

Assim, temos claramente a orientação de que a pesquisa deve articular-se com vários elementos desde que tenha como foco principal a educação.

No Artigo 7º referente a carga horária do curso, cita-se que:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; [...] (BRASIL, 2006, p.4)

Assim, compreendemos que as Diretrizes permitem ressignificar a atuação docente, motivando o educador a aprofundar-se no papel da pesquisa na formação do graduando. Ademais, é possível orientar que atividades como seminários, consultas a biblioteca, visitas a instituições e outros dialoguem com a pesquisa. Ainda sobre as Diretrizes e a pesquisa, observa-se que:

[...] III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de in-

teresse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.[...]" (BRASIL, 2006, p. 7).

O Artigo 5º cita que os egressos do curso devem estar aptos a:

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2005, p.1).

Assim, destacamos que em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, cabe aos docentes traçar estratégias que concretizem as normativas previstas no documento. É possível alcançar tais objetivos através do planejamento coletivo e individual que oportunize aos discentes, experiências pautadas no ato de pesquisar.

## **A Integração entre Teoria e Prática na Pesquisa Educacional**

É comum depararmos com compreensões equivocadas por parte dos graduandos em relação à pesquisa na graduação. Observamos que a experiência com a pesquisa historicamente não alcança todos os graduandos o que reforça o discurso de distanciamento entre teoria e prática. No entanto, na explanação anterior, vimos que é possível encampar um discurso de que a pesquisa pode ser trabalhada no decorrer de todo o curso abrangendo todos os discentes, sejam estas experiências

em pesquisas científicas ou não científicas. A pesquisa oportuniza o desenvolvimento de muitas habilidades. Booth *et al.* (2005, p.3) afirmam que:

[...] Para o pesquisador iniciante, existem outros benefícios, mais práticos e imediatos. Em primeiro lugar, a pesquisa ajudará a compreender o assunto estudado de um modo muito melhor do que qualquer outro tipo de trabalho. A longo prazo, as técnicas de pesquisa uma vez assimiladas, capacitarão o pesquisador a trabalhar por conta própria [...]

A pesquisa oportuniza o graduando a um desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades, que serão essenciais para a sua atuação profissional. A constante prática da pesquisa favorece o exercício autônomo, como corrobora Demo (2008, p.84): “Elaborar é atividade no sentido de favorecer a autoria. [...]”

Neste momento, numa sociedade mergulhada em acesso a informação rápida e fácil, precisamos estimular os nossos acadêmicos a serem crítico-reflexivos em relação às informações socializadas na universidade bem como nos diversos meios de comunicação. Isto para que os graduandos saibam que as teorias como cita Demo (2008) não se esgotam em si mesmas, complementamos que a leitura coerente sobre as teorias é necessária não para serem seguidas à risca, mas para nos utilizarmos delas adaptando-as as realidades encontradas no campo prático.

Quando queremos que as teorias funcionem como receitas, estamos contribuindo para um sentimento de frustração. Por isso, o processo de sensibilização do que é pesquisa, para que serve a pesquisa e quando realizar uma pesquisa deve passar toda formação do graduando. Ao deparar com o Trabalho de Conclusão de Curso amenizaremos as situações negativas decorrentes desta experiência trabalhando a ideia de que faz parte da pesquisa encontrar empecilhos.

Booth *et al.* (2008) citam que a única diferença entre o pesquisador experiente e o pesquisador iniciante é que o pesquisador experiente já sabe que durante as pesquisas irão surgir obstáculos e que eles serão superados com o trabalho disciplinado e comprometido; já o pesquisador iniciante pode não saber bem como reagir a tais obstáculos, levando-o a sentimentos negativos. Por isso, que um bom pesquisador deve continuamente ler sobre pesquisa, conflitar ideias, ampliar seus conhecimentos, sobretudo ter uma boa pergunta que possa se desdobrar no desbravamento de um mundo de novos conhecimentos.

## **Conclusões**

São inúmeros os esforços que temos dispendido em relação ao exercício da pesquisa no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus Professor Alexandre Alves de Oliveira. Entendendo que esta IES é relativamente nova, consideramos que os avanços em relação à pesquisa educacional têm sido significativos, pois realizamos constantes reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, inclusive nas reuniões de colegiado (pertinente a nossa experiência no campus) e há uma pauta constante sobre o desenvolvimento de pesquisas científicas e educativas.

No entanto, reconhecemos que temos desafios a serem enfrentados, alguns de ordem pedagógica e que podemos amenizar com planejamento e execução do planejamento e outros de desafios ligados a estrutura do corpo docente e a infraestrutura da universidade. Atualmente temos nos concentrado em formar profissionais que atendam as demandas não só do mercado de trabalho, mas que exerçam com ética e profissionalismo suas incumbências, dentre estas, a realização de pesquisas desde o básico da educação até o Ensino Superior.

Devemos pensar que a pesquisa é importante para professor e alunos, pois ao adentrarmos nessa questão, devemos lembrar que criatividade, inovação, elaboração própria, criação e questionamentos devem pertencer no momento da investigação. No âmbito educacional, o professor pesquisador deve construir conhecimentos próprios e incentivar seus alunos nessa difícil atividade que nosso país realiza, de poucas parcerias.

## Referências

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 24. ed. Petrópolis: Loyola, 2010.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa*. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE/C. n. 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.