

**SER PESQUISADOR DA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, A PARTIR DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PROFLETRAS**

**BEING A RESEARCHER OF ONE'S OWN PEDAGOGICAL
PRACTICE: REASONING ABOUT TEACHERS' FORMATION,
BASED ON SCIENTIFIC PRODUCTIONS IN THE PROFLETAS
PROGRAM**

**SER INVESTIGADOR DE LA PROPIA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN
DOCENTE, A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN
PROLETRAS**

Joseval dos Reis Miranda¹
Roksyvan de Paiva Silva²

Resumo

Reconhecer a pesquisa e a formação de professores pesquisadores demanda maturidade e formação teórica e metodológica consistentes, atreladas à responsabilidade social do professor e do pesquisador – temática presente nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Inserido no contexto desta problemática, o presente estudo teve como objetivo analisar como dissertações produzidas, entre 2015-2020, por alunos do Profletras, vinculados à unidade UFPB, situada no município de Mamanguape, foram desenvolvidas e quais relações estabeleceram com a formação docente. Este estudo está ancorado na abordagem qualiquantitativa de pesquisa, e foi realizado através de estudo de caso e da análise documental. Resultados apontaram que os dados coletados foram tratados em sua maioria por comparação de produções discentes, antes e após a intervenção docente. Tais produções partem de problemáticas menos ínsitas à aprendizagem do que aos métodos de ensino e a questões sociais mais amplas. Por fim, ações resolutivas, propostas a partir dessas produções, apontam para ações nas áreas de leitura e produção textual oral ou escrita. Nossas análises demonstraram as sutilezas do cotidiano escolar, trazidas pelas relações estabelecidas com o contexto social e refletidas no âmbito da escola, da prática pedagógica e da formação docente, por meio das inúmeras ações intervencionistas em prol da aprendizagem, da transformação do processo de ensino e da construção de uma sociedade mais justa e plural.

Palavras-chave: Professor pesquisador; Pesquisa no Profletras; Prática pedagógica.

Abstract

Acknowledging researchers/teachers' research and formation demands maturity and consistent theoretical and methodological formation linked to teachers and researchers' social responsibility – which is a topic often addressed in Post-Graduation courses. Based on this issue, the aim of the present study is to analyze how dissertations written between 2015-2020, by students at Profletras, UFPB unit, Mamanguape County, were developed and the bonds they set with teachers' formation. The present study is moored on

¹Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0713-0110> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6303738632950566> E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

²Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da rede municipal de João Pessoa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6581-7773> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8522005370494520> E-mail: rsilva59@gmail.com

the quali/quantitative research approach and was carried out through case studies and documental analysis. Results have pointed out that the collected data were mostly treated through comparisons between students' productions, before and after teachers' intervention. Such productions start from problems less associated with learning than with teaching methods and broader social matters. Finally, resolution actions inspired by these productions have pointed towards actions in the literature, and oral and written text production fields. Our analyses have shown the subtleties of daily life at school, which result from relationships set with the social contexts and reflects on school scope, pedagogical practice and teachers' formation, given the countless interventionist actions focused on learning, teaching process transformation and on the construction of a fairer and more plural society.

Keywords: Researcher/teacher; Research at Profletras; Pedagogical Practice.

Resumen

Reconocer la investigación y la formación de profesores investigadores, demanda una consistente madurez y formación teórica y metodológica, vinculada a la responsabilidad social del profesor y del investigador – temática presente en los cursos de Posgraduación Stricto Sensu. Inserido en el contexto de esta problemática, el presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo investigaciones producidas, entre 2015-2020, por alumnos del Profletras, vinculados a la unidad UFPB, situada en el municipio de Mamanguape, fueron desarrolladas y cuáles relaciones establecieron con la formación docente. Este estudio está anclado en el abordaje cualicuantitativa de investigación, y fue realizado mediante el estudio de caso y de análisis documental. Los resultados apuntaron que los datos recolectados fueron tratados, en su mayoría, por comparación de producciones pertenecientes a los alumnos, antes y después de la intervención docente. Tales producciones parten de problemáticas menos propias del aprendizaje que de métodos de enseñanza y las cuestiones sociales más amplias. Finalmente, acciones resolutivas propuestas a partir de esas producciones, se dirigen hacia acciones en las áreas de lectura y producción textual, oral y escrita. Nuestros análisis demostraron las sutilezas del cotidiano escolar, traídas por las relaciones establecidas con el contexto social y reflexionadas en el ámbito de la escuela, de la práctica pedagógica y de la formación docente, por medio de las innumerables acciones intervencionistas en pro del aprendizaje, de la transformación del proceso de enseñanza y de la construcción de una sociedad más justa y plural.

Palabras clave: Profesor investigador; Investigación en Profletras; Práctica pedagógica.

Introdução

Afirmar, hoje, a necessidade de ter um professor que assuma a posição de pesquisador é também reconhecer que, nas últimas décadas, uma multidão de alunos deixou a graduação rumo à docência sem terem sido tocados pelo espírito científico. Nesse cenário, surgiram os mestrados profissionais, os quais têm como objetivo a formação de professores minimamente informados sobre teorias e práticas. Logo, esses programas de mestrado multiplicaram-se rapidamente pelo território brasileiro, não sem trazer consigo alguns problemas.

Conforme Art. 2º, da Portaria Capes nº 60/2019, o mestrado profissional tem como objetivo “capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia” (Brasil, 2019, p.26).

No mesmo documento está registrado, em seu art. 4º, que o título de mestre terá “validade nacional”.

O Mestrado Profissional em Letras, em Rede Nacional (Profletras), lançado em 2012 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), surgiu como resultado da expansão da modalidade de pós-graduação *Stricto Sensu* focada, a qual objetiva melhorar a realidade nacional do ensino de língua portuguesa. Hoje, o programa reúne 42 universidades públicas brasileiras e abrange todo o país (Profletras, 2020a). O programa está presente em três unidades do estado da Paraíba: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nos *campi* Cajazeiras, Guarabira e Mamanguape, respectivamente. Neste estudo, trataremos somente das pesquisas produzidas na unidade Mamanguape.

Para tanto, selecionamos dissertações produzidas, nos últimos seis anos, por alunos do Profletras, matriculados na referida unidade da UFPB, a fim de analisar como foram desenvolvidas e quais relações estabelecem com a formação docente. A abordagem dessa produção tem caráter quali-quantitativo e será detalhado a seguir.

O caminho metodológico desenvolvido

A produção de conhecimento acerca da temática do trabalho escolar compõe o quadro de problemáticas que constitui as Ciências Humanas e Sociais. Bortoni-Ricardo (2008) indica a existência de dois paradigmas, que regem a produção de conhecimento científico, nessa grande área de estudo: o quantitativo e o qualitativo. Tais modelos correspondem, respectivamente, às tradições de pesquisa positivista e interpretativa. Figuram, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p.10), como sendo as duas principais no campo do “desenvolvimento da pesquisa social”.

De maneira geral, as pesquisas em educação vinculam-se à tradição interpretativa. Todavia, neste estudo, ainda que sejamos guiados, mais especificamente, pela abordagem qualitativa, não descartaremos o uso de informações quantitativas. A questão que moveu a produção desta pesquisa foi assim formulada: Como tem sido o desenvolvimento de produções científicas de alunos do Profletras/UFPB, no período entre 2015 e 2020 e qual a sua relação com a formação docente? A partir deste

questionamento, nosso objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento de pesquisas de mestrado, nesse programa, no referido espaço temporal, de forma a melhor compreender o vínculo da produção científica com a formação do professor.

O procedimento de geração de dados fundamentou-se na análise documental dos resumos de dissertações, defendidas durante o período temporal adotado, – no total, localizamos 115 dissertações de mestrado. Em diversos casos, não tivemos acesso às dissertações na íntegra, seja porque havia falhas na atualização dos repositórios, seja porque não tinham sido publicadas até o momento do levantamento, a exemplo das pesquisas finalizadas em 2020.

Quanto à atualização dos repositórios, durante o processo de geração de dados, identificamos que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) contém 43 dissertações: sendo 25 defendidas no ano de 2015 e 18 em 2016 (Brasil, 2020). Na ocasião, resultados idênticos foram registrados no repositório institucional da UFPB (2020a). O repositório do Profletras (2020b), mantido pela coordenação nacional do programa, sediada na UFRN, não disponibiliza a totalidade das dissertações finalizadas, exibindo apenas 41 monografias: 20, defendidas em 2019; 16, em 2018; uma, em 2017; três, em 2016 e, apenas uma em 2015.

No que diz respeito aos resumos produzidos e veiculados na página da unidade local do programa, a qual é ancorada no portal da UFPB (2020b), encontramos o total de 115 resumos. Os dados gerados, a partir das referidas fontes, foram submetidos à Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (1979).

O *lôcus* da pesquisa foi a unidade do Profletras, situado no Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE), *campus* IV da UFPB, sediado em Mamanguape – PB. Desse modo, o presente trabalho caracteriza-se como estudo de caso que aborda não somente o ponto de vista autoral dos sujeitos, mas apresenta um panorama de suas produções (Gerhardt & Silveira, 2009). Ao longo do texto, recuperamos algumas discussões e reflexões necessárias, para termos uma melhor compreensão acerca dos mestrados profissionais antes de abordar as dissertações desenvolvidas por seus alunos.

A pesquisa no Profletras e sua relação com o cotidiano escolar

O professor, desde as primeiras horas do seu exercício docente, aprende a responder às situações do cotidiano escolar. Neste contexto, o planejamento de aulas tem sido, muitas vezes, resultado de respostas intuitivas, que visam atender demandas de cada turma ou série específica. Por necessitar desse conhecimento acerca de especificidades das turmas, muitos professores tornam-se um pesquisador intuitivo. No entanto, dados resultantes da análise de processos avaliativos, aplicados anualmente no cenário brasileiro, a exemplo da Prova Brasil, apontam a necessidade de mudanças e complementações na formação do professor, para as quais o mestrado profissional surge como um eficiente modo de contribuição.

Descritos pela Portaria Capes nº 47/1995, programas de mestrado acadêmico e profissional formavam, inicialmente, uma única modalidade de ensino. Posteriormente, foram regulamentados pela Portaria Capes nº 80/1998, conforme nos explicam Ribeiro (2006) e Chisté (2016). Na época, Ribeiro, diretor de avaliação da Capes, alertou que tal distinção preservou a equivalência das modalidades e a manutenção do caráter *Stricto Sensu*, de forma que, ao mestrado profissional, foi atribuído a possibilidade de não “ser discriminado de maneira negativa, por exemplo, em concursos públicos ou de seleção para o doutorado” (Ribeiro, 2006, p.312).

Contudo, o mestrado profissional nasceu cercado de desconfiças acerca da possibilidade de vir a servir aos interesses de instituições empresariais. Essa afirmativa não foi negada por Ribeiro (2005); o qual defendeu que o programa poderia agradar a gregos e troianos, uma vez que tem como finalidade desenvolver tanto a *práxis* da vida social quanto a cobiçada *techné* das empresas.

Servindo à sociedade ou ao mercado, é necessário notar que a expansão dos programas de mestrado profissional, entre 2010 e 2014, conforme registra Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, foi rápida. Nesse período, houve aumento médio anual de 75,6% no número de novos cursos de mestrado profissional, predominantemente na área da Educação (Forpred, 2013). Dentre esses novos cursos, o Profletras foi criado pela Resolução UFRN/Consepe nº 043/2012, cujo anexo traz o Regimento Interno e estabelece sua finalidade:

Art. 1º- O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País (Ufrn, 2012).

Ribeiro (2006, p.315) postulou, como objetivo significativo do mestrado profissional, a formação de alunos conhecedores da prática de produção de pesquisa e “capaz[es] de incorporá-la em seu exercício da profissão”. Neste sentido, André (2017, p. 828), argumenta que “reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática” não é o suficiente e acrescenta:

É preciso que o mestrando desenvolva uma disposição para a pesquisa, o que vai exigir dele a aquisição de atitudes e habilidades, tais como problematizar a realidade, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e expressar seus achados. Isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e o relato do caminho percorrido (André, 2017, p. 828).

Desse modo, a referida autora defende que o mestrado profissional não deveria criar um consumidor de pesquisa, mas formar um pesquisador prático. André (2017) segue, portanto, o mesmo diapasão de Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), para quem o professor pesquisador “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Nesta lógica, as escolas oferecem inúmeras e diversas problemáticas para pesquisa, pois se configuram como um campo complexo de estudos, dada a importância que a Educação assume na vida do ser humano.

Assim sendo, apontamos papéis que podem ser adotados pelo pesquisador no campo da Educação, em especial no cotidiano escolar. Espera-se que este profissional assumira uma postura que esteja pautada no exercício de uma análise conjunta, na compreensão e interpretação de fenômenos e fatores que permeiam o objeto da pesquisa, tecendo relações com os diferentes atores sociais presentes no contexto da pesquisa. É imprescindível ser cauteloso ao dar prosseguimento a uma dada investigação, evitando produzir generalizações que possam resultar em “erros” e ensaios

arriscados, que pouco auxiliariam na compreensão da complexidade do “fenômeno educativo”.

Desse modo, pensar sobre as singularidades do papel do pesquisador, no cotidiano escolar, é de fundamental importância, uma vez que não é recomendado que ele possa ser entendido de forma romântica, simplista, enganosa ou por meio de uma possível previsibilidade atribuída à prática pedagógica. Isto porque o cotidiano escolar, dada a complexidade e a multidimensionalidade de fatores dos processos a ele associados, demanda ações de orientação global e interativa, baseadas em visão sistêmica entre unidade e grupo, entre singular e plural, entre concreto e abstrato.

Entender essa cotidianidade significa compreender as ações que se repetem dentro de um tempo e espaço contextualizados. Nesse sentido, assevera Kosik (2002):

A vida cotidiana é antes de tudo organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é divisão do tempo e o ritmo em que se escoia a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções; os dias comuns, mas também os dias feriados. A vida de cada dia não é, assim, entendida como oposição ao que sai da norma, aos feriados, à excepcionalidade ou à História [...] A cotidianidade é ao mesmo tempo um mundo cujas dimensões e possibilidades são calculadas de modo proporcional às faculdades individuais ou às forças de cada um (Kosik, 2002, p.80).

De acordo com esse eixo interpretativo, compreendemos o quanto atividades cotidianas podem ser reveladoras da realidade social construída por seus atores. É preciso, portanto, considerar a importância dos vários desdobramentos dessas atividades nos processos de pesquisas a serem produzidas no espaço escolar, uma vez que os mesmos podem gerar marcas e configurações em um processo focado na emancipação, inclusão, reprodução ou exclusão de seus sujeitos. Diante disso, André (2009) explica:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito (André, 2009, p. 41).

Compreender o cotidiano pressupõe, portanto, começarmos a enxergar as várias possibilidades e nuances que ele manifesta; trata-se de vivenciar um constante movimento, pois ele

[...] nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona (sic) dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (Certeau, Giard, & Mayo, 2009, p.31).

A partir dessa proposição, mergulhar nos significados do invisível que perpassam o cotidiano significa também romper com o olhar hegemônico, simplificador e descontextualizado sobre o mesmo. Desse modo, na compreensão do cotidiano, é indispensável que busquemos perceber as diversas vozes, reticências e dúvidas que podem ser constituídas como elementos anunciadores de uma realidade não percebida à primeira vista (Esteban, 2010).

Convém ressaltarmos que, no que se refere à pesquisa produzida neste campo não é qualquer tipo de estudo que produz conhecimento passível de ser respaldado pela comunidade científica. Neste caso, referimo-nos à pesquisa imbuída de caráter científico, pois entendemos por pesquisa “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (Minayo, 2001, p.17). Logo, o que diferencia a produção de conhecimento científico, em comparação a outros níveis ou tipos de conhecimento, é o rigor metodológico, sistemático, falível e aproximadamente exato, formado por um conjunto de teorias. Esse conhecimento científico pode ser considerado como sendo uma das expressões mais complexas da produção humana, haja vista buscar respostas e fornecer explicações para a realidade num determinado tempo e espaço, baseadas em fatos históricos.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, esta é recheada de aspectos descritivos herdados da tradição etnográfica, acumulados na área da Antropologia e disseminados para a Sociologia e outras ciências sociais. Como ensina Bortoni-Ricardo (2008, p.38), o termo etnografia se decompõe nos radicais gregos *ethnoi* ‘os outros’ e *graphos* ‘escrita, registro’; portanto, significa um relato sobre o outro, o diferente, o

estranho. A gênese deste procedimento está entre antropólogos que atuavam no “império onde o sol nunca se põe”, na infinidade das colônias inglesas.

Na área da educação, a pesquisa qualitativa tem sido utilizada como meio de compreender o cotidiano, especialmente o ambiente escolar; de base etnográfica, está presente, hoje, em muitas dissertações produzidas na área educacional, inclusive no campo das Letras.

No domínio das práticas comunicacionais, envolto em novas tecnologias - certamente estranhas para muitos professores -, a pesquisa qualitativa foi nomeada de etnografia. Esta tem a virtude de auxiliar professores na saída do cotidiano fossilizado e naturalizado, tornando-o estranho para melhor percebê-lo; fato que contribui para “o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’, no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49). A etnografia surge, por vezes, combinada a outros procedimentos de pesquisa, tais como: Análise do Discurso, a qual igualmente instrumentaliza a compreensão de realidades tornadas invisíveis; e a Pesquisa-Ação, na medida em que professores pesquisadores não só observam, mas, também, intervêm nas situações investigadas.

Cabe, ainda, mencionar o problema das informações geradas a partir da análise de dados coletados de forma quantitativa. Bortoni-Ricardo (2008, p.32) lembra que “o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio”, pois tem funcionado muito bem na execução de estudos no campo das ciências da natureza, como é possível identificar, por meio das pesquisas médico-farmacológicas realizadas – tão necessárias nos atuais tempos de pandemia da COVID-19. Para comprovar a eficácia de uma medicação, por exemplo, a praxe científica consiste em observar variáveis quantitativas, comparando dois, ou mais, grupos de indivíduos, objetivando identificar relações de causalidade; contudo, evitando, ao máximo, a interferência do pesquisador.

Tal afastamento e neutralidade do sujeito cognoscente, em relação ao objeto do conhecimento, seria, todavia, extremamente problemático no domínio das Ciências Humanas; no qual a passividade é até mesmo indesejada, a exemplo da área da educação. A crítica aos usos do paradigma positivista, no campo da Ciência Social, gerou inversão nesta tendência de prestígio, resultando em excessos. Segundo Ferraro

(2012), desde os anos 1980, tem crescido a aversão da utilização da abordagem quantitativa na pesquisa em Educação; em alguns casos, traduzindo-se em completo abandono de números, gráficos e tabelas.

Em décadas mais recentes, algumas pesquisas mistas passaram a denominar-se “qualiquantitativas”. Porém, a crítica dos que veem a junção quantidade-qualidade como falsa vem de longe. Bardin (1979, p. 115) afirma, taxativamente, que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” no âmbito da análise de conteúdo. Afinal, o conceito de quantidade é abstrato, ou seja, de acordo com o dizer kantiano, figura na categoria do entendimento, o que não o faz melhor ou pior que outros métodos. Fato é que ninguém ficaria rico só por imaginar dinheiro no bolso e contá-lo mentalmente; contudo, a ideia se empobreceria se não pudesse ser produzido o sentido de calcular.

Marx (1867), que adotou um caminho próprio para sua pesquisa social, também não rejeitou o conceito de quantidade. Revisitando a obra do autor, Ferraro (2012) afirma que os estudos do pesquisador têm contribuído metodologicamente para a realização de pesquisa em Educação, uma vez compreende que “[...] simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (Ferraro, 2012, p.144).

No nosso entendimento, não importa se está se fazendo referência às ciências naturais ou humanas, em ambos os casos, quantidade e qualidade são determinações ontológicas, isto é, propriedade inalienável do ser. Logo, relembramos a importância dos estudos desenvolvidos por Chasin (2000, p.14), sobre a temática da ontologia: “Sem espírito ou dimensão ontológica, ou seja, sem o estatuto de uma filosofia primeira, é impossível sequer perceber quais são, num dado momento, os problemas científicos verdadeiros [...]”.

Podemos ilustrar o trabalho desse pesquisador, no cotidiano escolar, considerando-o como artesão construindo um “novo” objeto valendo-se dos retalhos possíveis e diversos, do dito, do feito e, até mesmo, do não dito e não feito, para possibilitar a visualização de seu espaço de investigação. André (2009) ressalta que, ao

pensar a relação do cotidiano no espaço escolar, não podemos encará-lo como neutro, pois,

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (André, 2009, p.43).

Assim, na posição de pesquisadores, enfrentamos o desafio de compreender o cotidiano ao considerar que o conteúdo manifesto, à primeira vista, no âmbito do cotidiano escolar, exige mais do que “ver” as coisas; implica perceber e enxergar como elas acontecem e como se apresentam, a partir da observação do contexto na qual estão inseridas. Dessa forma, a pesquisa torna-se um permanente exercício do desejo em ler o fato explícito e de buscar o implícito nele existente.

Ao término da execução de pesquisa, em consonância com o objetivo dos programas de mestrado profissional, espera-se que a mudança, na formação dos pesquisadores desse programa, seja o “salto qualitativo” postulado por Ribeiro (2006, p. 314) e a formação do pesquisador prático, proposto por André (2017) e Bortoni-Ricardo (2008). Resultando na formação de um profissional dotado de ideias próprias, atitudes e habilidades, características que compõem o perfil de um sujeito autônomo. Esse processo exige, ao menos, um grânulo de liberdade; neste ponto, a escola pública tem sido vista como um ambiente profícuo na produção e na condução de pesquisas transformadoras.

A seguir, passamos à análise das dissertações, as quais mostram uma série de temáticas, observadas no cotidiano pelos professores e submetidas a rigoroso e abrangente estudo. Nelas, além das costumeiras dificuldades do processo de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, são perceptíveis as inquietações docentes relativas aos próprios métodos de ensino. É possível também identificar que avulta o senso de responsabilidade dos professores diante de problemas sociais mais amplos, os quais, no Brasil, chegam a ganhar contornos trágicos, tornando necessárias ações que incluam questões de raça, identidade, gênero e sexualidade.

A formação do professor pesquisador no Profletras: o que temos pesquisado?

Dado o quadro político que emergiu, a partir da necessidade de promover o desenvolvimento acadêmico, com vistas à formação de uma massa de pesquisadores mais crítica (Gatti, 2007), a formação de pesquisadores em Educação e a produção de pesquisas, acerca do cotidiano escolar, passaram a ser preocupação e temática bem mais explícitas nas últimas décadas do século XX; ganhando maior proporção neste século XXI.

Neste contexto emergente, o reconhecimento de que a pesquisa e a formação de pesquisadores demandam certa maturidade implica na produção de formação teórica e metodológica consistente. Este posicionamento possibilita a rearticulação de processos de construção de conhecimento, com vistas à sua disseminação e ao reconhecimento da responsabilidade social do pesquisador.

Dessa forma, a formação docente, atravessada pela pesquisa, tornou-a inseparável da formação de professores. As pesquisas, desenvolvidas por alunos do Profletras/UFPB, totalizam, até o momento³, 115 dissertações. Todas desenvolvidas, na etapa de trabalho de campo, em instituições educacionais públicas municipais ou estaduais; qualificando, desse modo, a prática de um grande número de indivíduos.

Os dados foram tratados e expostos, segundo procedimentos e técnicas da análise de conteúdo. Os documentos, a serem analisados, foram estabelecidos depois de determinado o objetivo da pesquisa, qual seja: analisar como têm sido desenvolvidas as pesquisas pelos alunos do Profletras/UFPB, entre 2015 e 2020. Para fazê-lo, selecionamos os resumos das dissertações, os quais foram adotados como fonte de dados. Com base em Bardin (1979), a análise passou por etapas como pré-leitura, leitura flutuante, codificação das unidades de análise – tanto de registro como de contexto –, produção de inferências e, por fim, interpretação.

Ao mesmo tempo em que se produzem inferências, momento principal da análise de conteúdo, categorias e eventuais subcategorias podem ser produzidas. Essas foram criadas, a priori, em consonância com nossos objetivos. Seguindo a orientação de Bardin (1979, p.119), fornecemos o “sistema de categorias” e repartimos os “elementos”, à medida que foram sendo encontrados. As categorias são etapas do

³O levantamento foi feito em junho de 2020.

Ensino Fundamental sobre as quais incidem as pesquisas, caminhos metodológicos, forma de análise de dados, problemáticas detectadas inicialmente, ações realizadas, produtos gerados, temas e áreas.

A codificação da unidade de registro variou entre “palavra”, “tema” e “acontecimento” e refletiu as especificidades de cada categoria; contudo, a unidade de contexto permaneceu única, ou seja, a pesquisa desenvolvida por alunos, do programa de mestrado profissional em letras, da unidade de Mamanguape-PB. O sentido das unidades de registro deriva-se dessa unidade de contexto.

A unidade de registro foi a “palavra”, ou o algarismo, que indicou as etapas do Ensino Fundamental, sobre as quais incidiam as pesquisas, em cada resumo. O Quadro 1, disposto a seguir, mostra que essas dissertações foram realizadas com alunos, vinculados no último ano do ensino fundamental; sendo assim, o nono ano participou de 39% das pesquisas, o que corresponde ao total de 45 dissertações.

Quadro 1 – Quantidade de dissertações por ano/etapa de ensino

Alfabetização	quinto ano	sexto ano	sétimo ano	oitavo ano	nono ano	EJA	outros	Total
6	5	6	12	19	45	18	4	115

Fonte: UFPB, 2020b.

Dissertações reunidas na coluna “outros”, do quadro acima, representam estudos nos quais o pesquisador abordou mais de um ano/etapa de ensino, ou contou com a participação de professores em vez de alunos. Também há casos em que a informação relativa ao ano/etapa não foi encontrada.

As inferências e a interpretação relativa a esses números serão feitas ao final deste estudo, pois sua compreensão exige o estabelecimento de relações com as demais categorias da análise. A título de hipótese, o acúmulo de produção de dissertações, no nono ano, pode ser estimulada como resposta às avaliações externas que ocorrem nessa etapa.

O Quadro 2, descrito abaixo, apresenta as dissertações de acordo com a posição ocupada em relação ao paradigma quantitativo ou qualitativo da pesquisa desenvolvida. Neste caso, a unidade de registro foi a “palavra”:

Quadro 2 – Quantidade de dissertações, segundo a natureza da metodologia de pesquisa

Qualitativa	Qualiquantitativa	Não explicitada	Total
64	10	41	115

Fonte: UFPB, 2020b.

A coluna “Não explicitada” representa casos em que a informação, relativa à natureza da pesquisa, não foi, explicitamente, declarada. A ausência dessa informação pode ser até mais significativa do que a reiteração, como diz Bardin (1979, p.114): “[...] a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero do que a frequência da aparição”. Inferimos que tal ausência de registro de posicionamento pode ser compreendida como um indício de recusa no uso da dicotomia qualitativo-quantitativa. Todavia, outras informações, encontradas nos resumos das dissertações, revelam procedimentos típicos da pesquisa qualitativa.

Assim sendo, das 41 dissertações reunidas, na coluna “não explicitada”, 21 apresentaram-se como pesquisa-ação; cinco, como estudos etnográficos ou netnográficos e nenhuma delas foi classificada como pesquisa exclusivamente quantitativa.

As dez dissertações reunidas na coluna “qualiquantitativa” chamam a atenção por sinalizarem a superação do estigma que associa, automaticamente, qualquer dado quantitativo ao paradigma positivista.

No total das 115 dissertações, distribuídas conforme as práticas ou métodos de pesquisa, está implícita a natureza qualitativa da pesquisa.

Quadro 3 – Quantidade de dissertações, baseadas em práticas de pesquisa qualitativa ou métodos de pesquisa

Práticas de pesquisa qualitativa ou métodos de pesquisa	Quantidade
Interpretativa	3
Pesquisa-ação + descritiva OU exploratória OU bibliográfica	8
Interventiva + etnográfica OU netnográfica OU bibliográfica	18
Pesquisa-ação	24
Pesquisa-ação + etnográfica + descritiva OU interventiva OU interpretativa	47
Não explicitada	15
Total	115

Fonte: UFPB, 2020b.

A “palavra” também foi a unidade de registro na composição do Quadro 3. Uma vez que, na pesquisa qualitativa, as práticas, descritas no quadro acima, costumam associarem-se umas às outras, por vezes “palavras”, correspondentes à unidade de registro, figuram no documento em justaposição, por assindetismo, ou são conectadas pela conjunção “e”. Por essa razão, também as reproduzimos, desse modo, no quadro.

Quanto ao trabalho de campo e aos métodos empregados para a geração de dados, houve, do mesmo modo, combinação e sobreposição de instrumentos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Quantidade de dissertações baseadas nos métodos de geração de dados

Métodos de geração de dados	Quantidade
Aula de campo + roda de conversa OU oficina temática	3
Análise documental OU entrevista OU roda de conversa	4
Oficina temática	9
Observação participante + análise documental OU diário de campo OU questionário OU roda de conversa OU oficina temática	13
Questionário + entrevista OU oficina temática OU roda de conversa	15
Não explicitado	71
Total	115

Fonte: UFPB, 2020b.

Assim como no Quadro 3, a “palavra”, também, foi a unidade de registro na composição do Quadro 4. Em razão de termos limitado o nosso *corpus* de análise ao conjunto de resumos das dissertações, não tivemos acesso aos métodos específicos utilizados na maioria das dissertações. Neste aspecto, parece não haver base para produzir inferências, mas é provável que algum desses instrumentos tenha sido utilizado nas demais dissertações. Desse modo, o Quadro 4 apresenta os instrumentos que vêm sendo utilizados; aponta, numericamente, uma preferência pelo uso do questionário, da entrevista, da oficina temática e da roda de conversa.

Quanto às formas de análise empregadas nas dissertações, em foco, também não foi possível identificar a proporção exata das formas de análise, empregadas no tratamento dos dados. Para a composição do Quadro 5, como veremos a seguir, o “tema” foi a unidade de registro.

Quadro 5 – Quantidade de dissertações segundo a forma de análise dos dados

Formas de análise dos dados	Quantidade
Análise de Conteúdo	6
Análise de Discurso de linha francesa	9
Análise Comparativa	40
Não explicitada	60
Total	115

Fonte: UFPB, 2020b.

Como revela o Quadro 5, há três formas de analisar dados: Análise de Discurso, de linha francesa; Análise de Conteúdo; e diversas formas de análise que se resumem, por assim dizer, a uma “Análise Comparativa” das produções iniciais e finais dos estudantes. Nem sempre chamada desse modo, esta forma de análise parece ser a mais utilizada; dessa forma, é razoável supor que ela também esteja presente, em volume significativo, entre as 60 dissertações reunidas na linha “não explicitada”, que corresponde a trabalhos com ausência de registro.

Observamos que a forma de Análise Comparativa tem sido aplicada em pesquisas que abordam habilidades e competências de leitura ou de produção de textos. Nesses casos, o trabalho docente tem início com a realização de uma atividade diagnóstica, focada em selecionar os pontos-chave sobre os quais incide uma intervenção pedagógica bastante precisa e, por vezes, articulada em módulos de ensino ou oficinas. A etapa seguinte continua com a execução de uma nova produção textual ou uma nova atividade de leitura, por parte dos alunos. Por fim, o resultado dessa nova produção textual é cotejado com o primeiro diagnóstico, visando mensurar avanços e/ou retrocessos no processo de aprendizado. Essas etapas se resumem na análise comparativa de momentos distintos, da atuação de um mesmo aluno observado.

No que diz respeito às problemáticas que motivaram o desenvolvimento ulterior das 115 dissertações produzidas, estas foram detectadas no início de cada pesquisa e estão dispostas no Quadro 6.

Quadro 6 – Problemáticas que motivaram a produção da pesquisa.

Problemáticas	Quantidade
Inclusão da história, luta e cultura negras	6
Identidade, gênero e sexualidade	6
Obstáculos para a aprendizagem	43
Busca por nova prática docente	59
Não explicitada	1
Total	115

Fonte: UFPB, 2020b.

A subcategoria “Busca por nova prática docente”, utilizada na composição do Quadro 6, é bastante heterogênea e baseia-se em um traço comum a esses trabalhos, a saber: aqueles que não mencionam, explicitamente, uma busca por novos métodos de ensino falam, entretanto, na existência de práticas docentes insatisfatórias nas escolas; e aqueles que pressupõem a necessidade de mudança dessas mesmas práticas. Apontam o reconhecimento de limitações na atuação docente, elencando o mau aproveitamento das novas tecnologias de informação e comunicação, as práticas descontextualizadas de ensino, os esquecimentos de usos da oralidade e do letramento literário, e o silêncio e a ausência de democracia nas escolas.

Chama a atenção o fato de que, diferentemente do discurso predominante no senso comum pedagógico, o qual põe no aluno a culpa por seu fracasso escolar, parte significativa das pesquisas admitiu a existência de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, por parte do docente. Essa afirmação traz consigo traços do “salto qualitativo” abordado por Ribeiro (2006) na formação do pesquisador, resultante da realização de um mestrado profissional. Portanto, não segue a direção de um simples conhecimento e aplicação de pesquisas, mas a de um salto composto pela percepção acerca de problemas do cotidiano laboral, da crítica ideal a esses problemas no processo

de redação de um texto, do planejamento e da execução da crítica prática e transformadora.

A crítica prática – as ações realizadas para tentar sanar as problemáticas descritas acima – estão representadas no Quadro 7; no qual o “acontecimento” foi a unidade de registro. Como diz Bardin (1979, p.106), “no caso de relatos e de narrações, é possível que a unidade de registro pertinente seja o acontecimento”. Vejamos:

Quadro 7 – Ações resolutivas sobre as problemáticas iniciais

Resolução	Quantidade
Desenvolver consciência fonológica	3
Ensinar gramática	3
Promover práticas de letramento	4
Analisar o discurso	8
Ensinar um modo de produzir textos não mediado por SD	9
Promover práticas de letramento digital	11
Ensinar estratégias de leitura	19
Promover práticas de letramento literário	24
Ensinar um modo de produzir textos mediado por SD	34
Total	115

Fonte: UFPB, 2020b.

No que se refere à produção de texto, mediada por sequências didáticas (SD), com base em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011) ou em Lopes-Rossi (2006), identificamos uma predominância de 30% de utilização da fundamentação teórica destes autores, no total das dissertações aqui analisadas. Na fatia correspondente ao ensino da escrita, não mediado por sequências didáticas, os pesquisadores optaram por trabalhar com (re)textualização, bilhetes orientadores e oficinas de produção de textos.

Atividades didáticas sequenciadas também reaparecem na promoção do letramento literário; assim como sequência básica ou círculos de leitura propostos por Cosson (2009; 2014). Diversos instrumentos foram usados na promoção do letramento digital, com destaque para o uso didático do aparelho celular, em sala de aula. Por fim, o ensino da gramática apareceu focado na temática da variação linguística.

Como resultado da pesquisa, observamos que os produtos gerados pelas intervenções realizadas nem sempre foram tangíveis. Em muitos casos, o que poderia se chamar de produto resultante é, tão somente, a constatação de que houve o

desenvolvimento de habilidades e competências. De todo modo, o presente levantamento, e nossa metodologia de geração de dados, não possibilitou a produção de uma quantidade significativa de informações a respeito dos produtos observados, uma vez que verificamos, como já foi dito, os resumos das dissertações. Em muitos deles, a informação acerca do produto final não foi registrada.

A título de indicação, listamos os produtos tangíveis registrados: caderno pedagógico, com propostas de intervenção pedagógica, direcionadas a professores da Educação Básica; palestras e apresentações de textos voltados à comunidade escolar; livros; fotolivros; compilação de textos; *blogs*; e mídias radiofônicas em formato *web-podcast*.

Por fim, resta saber quais áreas de conhecimento estiveram mais presentes nas pesquisas avaliadas. O “tema” foi a unidade de registro que compôs o Quadro 8, descrito a seguir.

Quadro 8 – Áreas das pesquisas

Temas/áreas	Quantidade
Fonologia	3
Oralidade	3
Variação linguística	3
Alfabetização e letramento	4
Análise do Discurso	8
Letramento digital	12
Letramento literário	21
Leitura	23
Produção escrita	38
Total	115

Fonte: UFPB, 2020b.

As áreas contempladas, no desenvolvimento das pesquisas, refletem a solução das problemáticas percebidas, a princípio, pelos pesquisadores.

Para a concentração dos trabalhos no nono ano, demonstrada no Quadro 1, nossa primeira hipótese foi a de que professores, durante o desenvolvimento das pesquisas de mestrado, buscariam melhorar o desempenho dos alunos, visando à avaliação externa da Prova Brasil. No entanto, essa hipótese acabou descartada, uma vez que não encontramos correlação significativa entre esse grupo e o ensino de habilidades de

leitura – principal componente das competências testadas por esse tipo de avaliação. A proporção de trabalhos com foco em leitura se aproxima daquela observada em trabalhos com letramento literário, o qual dificilmente seria medido em avaliações externas ou internas do tipo prova.

Talvez pareça, simplesmente, mais confortável, para os professores, desenvolverem projetos de mestrado com turmas de oitavo e nono ano, e da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a concentração nessas três etapas de ensino é visível. Sabe-se que turmas de sexto ano exigem atenção muito maior do professor, fato que pode funcionar como um fator desencorajador para o desenvolvimento de pesquisas em faixas etárias menores.

Nesse sentido, acreditamos que as pesquisas, desenvolvidas no âmbito da Unidade do Profletras da UFPB/Mamanguape, demonstram as sutilezas do cotidiano escolar, seja em relação ao contexto social, refletido no âmbito da escola, seja da prática pedagógica e da formação docente. Apresentam também um panorama das inúmeras ações interventivas postas em funcionamento, objetivando o melhoramento do processo de aprendizagem, a transformação do processo de ensino e a construção de uma sociedade mais justa e plural para todos.

Considerações finais

Nosso objetivo com o desenvolvimento deste estudo foi esboçar um panorama das dissertações, produzidas por alunos do Profletras/UFPB, entre 2015 e 2020, e compreender melhor as implicações advindas desta produção científica na formação docente.

Vimos, em síntese, que as pesquisas produzidas partiram de problemáticas menos ínsitas à aprendizagem que aos métodos de ensino e a questões sociais, mais amplas. Estas pesquisas foram concentradas no nono ano do Ensino Fundamental e têm natureza sobretudo qualitativa. Os dados coletados apontam que as ações resolutivas capitaneadas pelos professores pesquisadores levam a atuarem, com mais frequência, nas áreas de leitura e na produção textual na modalidade oral ou escrita. Observamos ainda que, na fase do trabalho de campo, houve um entrelaçamento entre práticas, instrumentos e meios de geração de dados. A etapa de análise, por sua vez, tratou os

dados coletados por comparação entre produções discentes realizadas antes e após a intervenção docente.

Ao desenvolver suas pesquisas, mestrandos explicitam a necessidade de testar novos métodos de ensino, além de tornarem visíveis algumas práticas sociais nocivas, tais como preconceitos e violência. O percurso desses pesquisadores foi composto pela percepção sobre problemas do trabalho cotidiano em sala de aula e perpassado por duas críticas: uma no nível das ideias, durante a redação da dissertação; e outra, na prática, que se materializou em ações que levassem à solução das problemáticas apresentadas.

Em coerência com seu objetivo de melhorar a qualidade de ensino, a pesquisa no Profletras se revela como um verdadeiro percurso de formação na experiência laboral do professor. Neste contexto, dificilmente, um professor pesquisador sairia da mesma forma que, nele, chegou. Seria interessante, portanto, pensar na possibilidade de proporcionar uma continuidade na formação desses cento e quinze novos mestres; uma vez que, concluído o mestrado, voltarão ao cotidiano das escolas. Neste ambiente, alimentados com a “sopa fria” das formações continuadas, podem experimentar o apagamento da recém-acesa chama que alimenta a sua permanência na posição de professor pesquisador e da sua própria prática pedagógica.

Referências

- André, M. E. D. A. de. (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841.
- André, M. E. D. A. de. (2009). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brasil. (2020). *Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações*. Recuperado de: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>
- Brasil. (2019). *Portaria n. 60, de 20 de março de 2019*. Diário Oficial da União. 22 mar. 2019; Seção I, p. 26.
- Certeau, M. de, & Giard, L., & Mayol, P. (2009). *A Invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. 9. ed. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia English Orth. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Chasin, J. (2000). *Ad hominem: rota e perspectiva de um projeto marxista*. Ensaios ad hominem, São Paulo, n.1, tomo 3 – política, p. 5-78.
- Chisté, P. de S. (2016). Pesquisa-ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e de Matemática. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808.
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.
- Cosson, R. (2009). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Dolz, J., & Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2011). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B., & Dolz, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 81-108.
- Esteban, M. T. (2010). Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: Garcia, R. L. (Org.). *Diálogos – cotidiano*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 97-110.
- Ferraro, A. R. (2012). Quantidade e qualidade na pesquisa em educação na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr.
- Forpred. (2013). Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. *Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação*. Goiânia, 29 de setembro.
- Gatti, B. A. (2007). Política de ciência e tecnologia e formação do pesquisador em educação. In: Pinto, A. de C., & Costa, C. J. de S. A., & Haddad, L. *Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas*. Maceió: EDUFAL, p.19-32.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lopes-Rossi, M. A. G. (2006). Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, vol. XV.
- Marx, K. (1967). *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. S. l.: Boitempo.
- Minayo, M. C. de S. (2001). (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Profletras. (2020a). *Apresentação*. Recuperado de: <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.XurMQedvIU>
- Profletras. (2020b). *Dissertações de mestrado dos alunos do Profletras*. Recuperado de: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>
- Ribeiro, R. J. (2006). Ainda sobre o mestrado profissional. *RBPG*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez.

Ribeiro, R. J. (2005). O mestrado profissional na política atual da Capes. *RBPG*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul.

Ufpb. (2020b). *Dissertações/Teses*. Recuperado de:
https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=2627

Ufpb. (2020a). *Repositório institucional da UFPB*. Recuperado de:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/>

Ufrn. (2012). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução Consepe nº 043/2012*, Natal - RN, 15 de maio.

Recebido: 28/06/2020

Aceito: 18/09/2020

Publicado: 30/06/2021

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.