



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE PESQUISA FORMACCE**

**GERUSA DO LIVRAMENTO CARNEIRO DE OLIVEIRA MOURA**

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O PEDAGOGO EM FORMAÇÃO:  
CONTRASTES ENTRE A(S) POLÍTICA(S) DE SENTIDO DE FORMAÇÃO NAS  
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS  
COMPREENDIDAS NA COTIDIANIDADE DOS ATOS DE CURRÍCULO**

Salvador  
2017

**GERUSA DO LIVRAMENTO CARNEIRO DE OLIVEIRA MOURA**

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O PEDAGOGO EM FORMAÇÃO:  
CONTRASTES ENTRE A(S) POLÍTICA(S) DE SENTIDO DE FORMAÇÃO NAS  
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS  
COMPREENDIDAS NA COTIDIANIDADE DOS ATOS DE CURRÍCULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Doutor Roberto Sidnei Macedo

Salvador  
2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

M929f Moura, Gerusa do Livramento C. de Oliveira.

Formação do Pedagogo e o Pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo./Gerusa do Livramento C. de Oliveira Moura. – Salvador, 2017.

172f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2017.

Orientador: Profº Dr.º Roberto Sidnei Macedo.

1. Pedagogos - Formação. 2. Pedagogia - Políticas curriculares. 3. Pedagogia - Diretrizes curriculares. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD 375.008

**GERUSA DO LIVRAMENTO CARNEIRO DE OLIVEIRA MOURA**

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: CONTRASTES  
ENTRE A(S) POLÍTICA(S) DE SENTIDO DE FORMAÇÃO NAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS E AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS  
COMPREENDIDAS NA COTIDIANIDADE DOS ATOS DE CURRÍCULO**

Termo de aprovação como requisito para conclusão do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Tese aprovada em 16 de outubro de 2017 pela seguinte banca examinadora.

Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador  
Doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII – França  
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Verena Freitas Paim  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Claudia Silva do Carmo  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Santos de Assis  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Moura de Jesus Guerra  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Aos Companheiros e Companheiras, que comigo compartilharam a gestão e a docência de um curso de Pedagogia, durante nove anos, enfrentando os desafios a cada dia, com responsabilidade, implicação, solidariedade e seriedade. Por todo cuidado, amizade, aprendizado e companheirismo.

À Nathália e a Guilherme, por todas as “aulas” que compartilhamos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer em um movimento de reconhecimento com vidas compartilhadas, jamais caberá nessas ou em qualquer outra página que se pretenda escrever. Muitas são as vidas que eu precisaria agradecer, mas procurarei ser breve.

À Energia Criadora do universo, que uns chamam de Deus – no singular ou no plural -, outros não, por possibilitar ininterruptamente o movimento criativo no universo do humano e às vezes até fazer com que pareça “mágico”.

À minha família de origem, pelo apoio e amorosidade constante, reconhecendo legitimando e valorizando a jornada de construção das aprendizagens e do conhecimento.

A Marcelo, que ao longo da vida tem sido o Companheiro constante, amoroso e dedicado, dia e noite. Por também ser uma inspiração na ação docente lúdica e lúcida, que a todo momento me ensina que “sem movimento não há vida”.

A Moacir Neto, João Marcos e Pedro Henrique, filhos que tanto nos orgulham por serem pessoas que procuram a justiça, o amor, a solidariedade, a amizade e o compartilhamento disso tudo. Pela parceria e presença afetuosa, especialmente nos aprendizados pelos deslocamentos e questionamentos, em apoio à minha vida e ao meu trabalho.

A Patrícia e a Cristiane, mulheres que os acompanham, que enfrentam com alegria e coragem os desafios que o mundo da vida, da profissão e acadêmico impõem ao universo feminino.

Ao meu orientador, Professor Doutor Roberto Sidnei Macedo, por ser quem é, não sendo o mesmo é sempre o nosso Outro, responsável, solidário, companheiro, acolhedor, presente mesmo na ausência. A cada professor-orientador que conheci ou tive notícia, aqui, ali ou acolá, mais realçado ficava, em contraste, o seu valor e sua implicação com a causa da humanidade e com a formação. Meu eterno agradecimento e minha constante admiração.

Ao Professor Doutor José Pacheco, pelo acolhimento, apoio, atenção e cuidado durante os meses em que estive sob sua co-orientação na Universidade do Minho.

Aos Companheiros e Companheiras do FORMACCE, por constituí-lo como tal, gerador de responsabilidade partilhada com o saber humano e acadêmico. Grupo de pesquisa singular, que só se vive na FACED/UFBA.

À colega Maria Firmino pela cuidadosa e criteriosa revisão das normas culta.

Aos colegas que estiveram comigo na Universidade do Minho, pelo compartilhamento das experiências, apoio e acolhimento solidário.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES pelo apoio ao estudo na Universidade do Minho, na cidade de Braga, Portugal.

À Profa. Dra. Regina Céli O. Cunha, pelo cuidado no acompanhamento acolhedor, pessoal e acadêmico, ao longo de quase vinte anos.

Às Profas. Dras. Alessandra Assis, Ana Verena Paim, Denise Guerra e Maria Cláudia, por fazerem parte da história do FORMACCE e da minha história, muito mais do que possam imaginar.

Aos estudantes e egressos do curso pesquisado, pela confiança em nosso trabalho com a sua formação em Pedagogia e em mim, pessoalmente, nesta pesquisa, por todo aprendizado.

Aos colegas professores que compartilharam comigo a gestão e a docência do curso pesquisado durante nove anos, por todo aprendizado e, como disse uma das colegas na última solenidade de formatura, “falar dessas vidas é fazer poesia”.

Havia um **contraste** encantador entre a mocidade das faces daquele rosto sobre o qual o sono como quem pusera em relevo uma superabundância de vida e a velhice daquela janela maciça de contornos grosseiros e de parapeito negro.

Honoré de Balzac (1994, p. 86)



MOURA, Gerusa do Livramento. C. de Oliveira. **Formação do Pedagogo e o Pedagogo em Formação**: Contrastes entre a(s) Política(s) de Sentido de Formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Experiências Formativas Compreendidas na Cotidianidade dos Atos de Currículo. 172 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

## RESUMO

Este é um trabalho de tese se caracteriza como um estudo de caso de base qualitativa, com características etnográficas, inspirado na etnopesquisa crítica e multirreferencial e na pesquisa contrastiva. Teve como objetivo geral compreender quais os contrastes entre as políticas de sentido de formação no dispositivo legal das diretrizes curriculares para a formação do pedagogo (DCN) e as experiências formativas na cotidianidade dos atos de currículo de um curso de Pedagogia, licenciatura, na cidade de Salvador-BA. No trabalho de campo, recorri aos dispositivos de produção de informações através das narrativas dos sujeitos – professores, estudantes e egressos do curso: a *entre-vista* semiestruturada, individuais e coletivas, o grupo focal, análise documental, roda de memória e conversa e observação participante. A compreensão das informações se organizou a partir de unidades de significação com elementos comuns e semelhantes emergentes em todos os dispositivos de produção de informações. Foram, então, criadas quatro Noções Subsunçoras, quais sejam, *Atos de currículo e formação: a centralidade do movimento*. O segundo elemento, contemplado na segunda Noção, *Processos identitários da formação do pedagogo*, foi o caráter da formação pela/para humanização, realçando-se o olhar para o outro como *aprendente* para além do conteúdo, bem como o autoconhecimento possibilitado pela identificação do outro pela diferença, mas também pela semelhança, em sua condição de humanidade. A terceira Noção Subsunçora, intitulada *O Debate como subsídio para atos de currículo de possibilidades formativas*, traz o terceiro elemento, que foi o destaque dado ao compartilhamento das decisões, dando base ao caráter coletivo das ações a partir das discussões geradas pelas necessidades emergentes. A última e quarta Noção, *A experiência formativa e seus sentidos*, contempla a interferência da formação em curso, nos campos da práxis e vice-versa, desde o estágio supervisionado.

Palavras-chave: Atos de currículo. Formação de professores. Experiência formativa.

## **ABSTRACT**

This doctoral dissertation characterizes as a case study research with a qualitative basis, and ethnographic characteristics, inspired by critical and multireferential ethno-research and contrastive research. The primary goal of this dissertation was to understand the differences between the meaning policies of formation in the legal device of the National Curriculum Guidelines for Pedagogy Education and the formative experiences in the daily life of the curriculum acts of a course in Pedagogy, full teaching degree, in the city of Salvador-BA. In the field work, I used the information production devices through the narratives of the subjects – teachers, undergraduates and graduates of the course: the semi structured interview, individual and collective, the focus group, documentary analysis, wheel of conversation and memory and participant observation. An understanding of the information was organized from meaning units with the common and similar elements in all information production devices. Were then created four Subsuming Notions, which are, Curriculum and Formation Acts: the centrality of the movement. The second element, contemplated in the second Notion, Identity processes of the formation of the pedagogue, was the character of the formation by/for humanization, emphasizing the look at the other as learner beyond the content, as well as the self-knowledge made possible for the identification of the other for difference, but also for similarities, in its condition of humanity. The third Subsuming Notion, entitled Debate as a subsidy for the curriculum of formative possibilities, brings the third element, which was the highlight given to the sharing of decisions, giving the basis of the collective nature of the actions considered in the discussions generated by emerging needs. The last and fourth Notion, The formative experience and its senses, contemplates an interference of ongoing formation, in the fields of praxis and vice versa, from the supervised internship.

Keywords: Curriculum acts. Teacher formation. Formative experience.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>A itinerância implicada na elaboração do constructo de pesquisa.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.1</b>	<b>Cartografia da partida.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.2</b>	<b>O problema.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.3</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.4</b>	<b>A itinerância formativa: o encontro com a experiência e a justificativa da pesquisa.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2</b>	<b>Inspirações teóricas.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3</b>	<b>Organização do texto.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO COMO “UM PROCESSO DE ACOMPANHAR A VIDA”: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Inspirações teóricas.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Dimensões da formação: Autoformação - Heteroformação – Transformação.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Dispositivos e organização da formação.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>A formação docente.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>A formação do pedagogo.....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: OS INÉDITOS ENCONTROS....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Currículo e ato: bases teóricas.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>Atos de currículo em movimentos.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3</b>	<b>Atos de currículo e formação.....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>DCN PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E A POLÍTICA DE SENTIDO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1</b>	<b>O texto e o contexto.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2</b>	<b>Os sentidos das políticas de currículo e formação de professores.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3</b>	<b>Curso de Pedagogia: os desenhos da Lei.....</b>	<b>68</b>
<b>4.4</b>	<b>Política de sentido da formação nas DCN.....</b>	<b>75</b>
<b>5</b>	<b>A IMPLICAÇÃO AUTORIZANTE NA CONSTITUIÇÃO DO MÉTODO.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1</b>	<b>Pesquisa e práxis: os sentidos em campo.....</b>	<b>86</b>
<b>5.2</b>	<b>Panorama das ações.....</b>	<b>96</b>
<b>6</b>	<b>A COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>98</b>
<b>6.1</b>	<b>Contextualizando o campo.....</b>	<b>98</b>

6.2	O Movimento da pesquisa no curso em movimento.....	103
6.2.1	Atos de currículo e formação: a centralidade do movimento.....	105
6.2.2	Processos identitários da formação do pedagogo.....	113
6.2.3	O Debate na dimensão coletiva como subsídio para atos de currículo de possibilidades formativas.....	128
6.2.4	A experiência formativa e seus sentidos.....	135
6.2.4.1	Aqui, lá e acolá: o caráter cambiante da formação nos contextos das experiências e vice-versa.....	135
6.2.4.2	Avalia “agora e depois e depois e depois de amanhã”.....	144
7	MOVIMENTOS (IN)CONCLUSIVOS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICES.....	167
	APÊNDICE A - Roteiro de <i>entre-vista</i> individual com estudantes e egressos do curso.....	168
	APÊNDICE B - Roteiro de <i>entre-vista</i> individual com professores/as.....	170
	APÊNDICE C - Resumos das sessões com o grupo focal.....	172

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 A itinerância implicada na elaboração do constructo de pesquisa**

Neste capítulo busco fazer um delineamento da itinerância na elaboração do constructo de pesquisa, a formação, apontando para a sua complexidade, refinando-o e especificando-o como a formação docente do pedagogo, tensionada entre as regulamentações legais, materializadas em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - DCN, projeto pedagógico de curso e os atos de currículo. Também explicito o problema, objetivos, justificativa e construção das bases teóricas que sustentam o estudo e finalmente, descrevo resumidamente, a organização desse texto.

#### **1.1.1 Cartografia da partida**

As inquietações acerca da formação docente surgiram muito antes do meu ingresso como estudante do curso de Pedagogia, na universidade, quando, ao exercer atividade laboral em uma instituição que trabalhava com projetos educativos não formais, já observava o olhar inquiridor sobre a ação do professor, sem se considerar o contexto de sua formação. Sem ter ainda uma base teórica que me desse respaldo para a análise e a compreensão desse contexto, resolvi fazer a graduação em Pedagogia, tendo sempre a questão da formação docente como elemento orientador da minha própria formação.

Nesta perspectiva, mesmo que ainda nem tão elaborada, nem tão consciente, ainda no processo da graduação, identifiquei o pouco referencial teórico sobre a formação de professores no contexto dos espaços formativos, que trouxesse as suas dinâmicas e ultrapassassem os discursos/práticas de fragmentação teoria-prática, reforçando, assim, o entendimento de que a formação docente se passa no espaço da “teoria” – universidade -, fora do seu contexto de atuação profissional, as escolas - e estas entendidas como espaços da “prática” – e não da práxis -, no sentido de replicação dos saberes aprendidos (não construídos), em espaços de formação fora da escola.

Assim, compreendo a importância da formação do professor para a boa qualidade do trabalho pedagógico, especialmente daqueles que irão atuar nos primeiros anos

da escolarização, por ser nesta fase que a criança começa a construir uma forma de pensar e de visão de mundo através de suas interações e referenciais. Neste contexto, considero a escola também como uma instância formadora de professores, tendo em vista as possíveis ressignificações e construções dos saberes que os professores elaboram, cotidianamente, a partir da dinâmica própria de suas práxis.

Com formação inicial em Pedagogia, há dezenove anos estou implicada no estudo e trabalho na área do currículo, especialmente a partir da perspectiva crítica, por entendê-lo como eixo estruturante/estruturado das políticas e práticas que se passam nos contextos escolares e também como elemento fundamental no processo formativo de identidades e identificações dos sujeitos e das instituições. Entendo, assim, que a construção curricular não se limita ao burocraticamente planejado, mas é uma construção complexa e fluida, cotidiana no contexto específico de cada instituição educacional, realizada por todos os atores sociais ali presentes e atuantes.

Compreendo, também, que o Pedagogo, sendo professor, é também o profissional que se “debruça” sobre o fenômeno educativo e formativo para compreendê-lo, de forma tal, que é o profissional da educação que tem condição de ter compreensão da dimensão de sua responsabilidade enquanto poder de interferência na formação e construção nos processos identitários culturais e sociais. Tem o olhar de quem não somente analisa o fenômeno, mas faz parte deste, olha estrategicamente de dentro para fora e articula os contextos internos e externos ao campo. Assim é, também, o “cientista” da educação, por formação.

### **1.1.2 O Problema**

Há dezoito anos, venho trabalhando especificamente como professora no campo do currículo “traduzido” em forma de disciplina, campo de conhecimento e/ou componente curricular de cursos de formação docente em níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Além disso, tenho também trabalhado na coordenação de um curso de Pedagogia e na coordenação de curso de pós-graduação *lato sensu*. Essas experiências têm me provocado a observar com atenção e muito cuidado o movimento dos envolvidos na construção curricular de um curso de formação de professores (professores, estudantes, funcionários, direção, coordenação etc.), a

partir das implicações desses sujeitos no processo, buscando considerar suas formações e concepções de mundo, e compreender as direções para onde esses movimentos vão se orientando.

Do mesmo modo, busco entender esses movimentos, para além da lógica instrumental, frente às relações que se passam no espaço institucional da escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto eminentemente pedagógico. Tenho procurado também sistematizar estes processos, o que em si é um desafio, dada a sua fluidez e complexidade. Assim, duas questões me movem e me desafiam: No âmbito da formação do pedagogo, **quais os contrastes entre as políticas de sentido de formação no dispositivo legal das diretrizes curriculares e as experiências formativas na cotidianidade dos atos de currículo? E quais as possíveis ressonâncias produzidas por esses contrastes, tendo como referência o processo formativo pesquisado?**

Neste contexto, o sentido de contraste aqui presente, está envolvido na e pela possibilidade de leituras, que, ao tempo em que revela as diferenças e os distanciamentos, destaque também as identificações, aproximações e hibridizações, evitando “os perigos que envolvem o uso não-crítico das comparações” (GEERTZ, 2008, p. 49).

### **1.1.3 Objetivos**

Assim, tenho como **objetivo geral** deste estudo, **compreender quais os contrastes entre as políticas de sentido de formação no dispositivo legal das diretrizes curriculares para a formação do pedagogo e as experiências formativas na cotidianidade dos atos de currículo**. Neste sentido, pretendo também analisar criticamente os documentos legais e institucionais que regulamentam o curso de Pedagogia, Licenciatura, no contexto de um curso de Pedagogia, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, identificar os contrastes em um movimento dialógico e dialético de aproximação e distanciamento, bem como elaborar, compreensivamente, as possíveis ressonâncias produzidas pelos contrastes no processo formativo pesquisado.

#### **1.1.4 A itinerância formativa: o encontro com a experiência e a justificativa da pesquisa**

Desde muito tempo no Brasil, ouvimos críticas em torno dos cursos de formação de professores, que não contemplam a realidade das escolas, e que os estudantes recém-formados chegam às escolas sem ter ideia de como iriam realizar o seu trabalho, sem saber o quê e como iriam ensinar. Percebo que essas críticas atingem mais especificamente aos professores e professoras que atuam na Educação Infantil e, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acredito que por ser o ensino majoritário no Brasil e seu caráter ser obrigatório. Além disso, observo que essas críticas criaram forma e força após a exigência legal de que os professores para atuarem naqueles âmbitos do ensino devem ser formados em cursos do Ensino Superior, notadamente no curso de Pedagogia.

No entanto, alguns fatores chamam a atenção para as questões da qualidade da Escola Básica, da qualidade da formação dos seus professores e das modificações na regulamentação e nos currículos dos cursos de Pedagogia. Inicialmente, não é recente nem novidade a preocupação com a qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entrecruzando-se com a preocupação com a qualidade da formação de seus professores, que eram formados em curso Normal, de nível médio.

Neste contexto, os cursos de Pedagogia formavam professores para atuarem naqueles cursos e nas escolas como inspetores, administradores, orientadores e supervisores. Esses, responsáveis pelo planejamento dos programas curriculares das escolas e pela garantia do cumprimento desses. Os pedagogos eram também responsáveis pela conferência e supervisão do trabalho dos professores, especialmente daqueles que trabalhavam com os primeiros anos da escolarização, muitas vezes sem nunca terem atuado como docentes, propriamente, em sala de aula.

Após a exigência legal de que a formação de professores para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja realizada em cursos de Ensino Superior, no curso de Pedagogia, fica claro uma mudança de foco e, portanto, a necessidade de modificação dos currículos do curso. No entanto, mudar currículo não é somente tirar e pôr disciplinas, aumentar ou diminuir carga



horária. É modificar, por conseguinte, radicalmente, o rumo da formação de sujeitos históricos e culturais. Deste modo, então, há também mudança da identidade do curso e dos profissionais que nele são formados. Neste sentido, havia a expectativa de modificação das ações docentes na primeira etapa da formação escolar, o que vai caracterizar também uma modificação na identidade desse nível de ensino.

Entretanto, uma mudança de identidade não é uma construção simples, rápida, nem automática, é complexa, lenta e problemática. Contempla as ressignificações, adaptações, e as *re-existências*, sendo ela entendida como “ato de resistir enquanto criação incessante de possibilidades que não conhece apenas aquilo que é, mas, sobretudo, existe para fazer ser o que não é” (MACEDO, 2007b, p. 114). Ambos os contextos, das escolas e acadêmicos, dos cursos de Pedagogia especialmente, tiveram que modificar, não somente as suas práticas como suas concepções e suas relações e interações internas e externas com os diversos sujeitos sociais nos múltiplos contextos educacionais.

No cotidiano do meu exercício profissional de professora-formadora em cursos de Pedagogia, vejo e ouço das/dos estudantes, especialmente ao retornarem da atividade de estágio supervisionado em ambientes escolares, o discurso de que o que se estuda nos cursos de Pedagogia está distante da realidade das escolas. Sendo ainda repetido e insistente dentre estudantes em formação e professores nas escolas e as explicações têm recaído no sentido da responsabilização dos cursos de formação serem “demasiadamente teóricos”.

Em relatório final da pesquisa coordenada por Gatti (2008), sobre a formação de professores para o Ensino Fundamental, suas instituições formadoras e seus currículos, a partir de análise das ementas dos componentes curriculares, foi declarado que os cursos de Pedagogia, no Brasil, têm pouca articulação teórico-prática e por isso assumem um caráter abstrato, sem integração com o contexto profissional de atuação do futuro professor. Entretanto, apesar de a pesquisa ter se concentrado na análise dos documentos curriculares, não toca, nem por aproximação, nas dinâmicas curriculares construídas cotidianamente pelos atores sociais, sujeitos dos contextos.

Fato é que fica, evidente, uma carência na compreensão das relações entre políticas e práticas curriculares de formação de professores, as políticas educacionais e as práxis pedagógicas e curriculares no contexto da escola, sem se contar com as políticas socioculturais que se passam no contexto educacional mais amplo.

Dentre as orientações dispostas nas DCN para o curso de Pedagogia, o acesso à escola deve acontecer no início do curso e prolongado nas 300 horas de estágio supervisionado. Mesmo seguidas essas orientações, ainda passamos a observar a existência de uma espécie de “choque pedagógico”, especialmente no espaço da escola pública: quando as/os estudantes se deparam com as condições reais das escolas muitos dizem não conseguir agir nessas condições, deixando a impressão de que existe uma situação ideal de estudo e trabalho e que sem ela não há possibilidade de andamento do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, deparo-me com a necessidade de compreender as articulações entre as políticas curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, enquanto materialização das políticas de formação, os atos de currículo, enquanto ações individuais/coletivas cotidianas - às vezes explícitas, às vezes sutis -, que perpassam e dão corpo e forma aos movimentos formativos no/do espaço acadêmico e a práxis pedagógica, enquanto espaço de ação/formação do professor e as implicações dessas articulações nas práticas formativas docentes do profissional da Pedagogia, em níveis pessoal, profissional e institucional.

Esta compreensão pode auxiliar na identificação e entendimento das tensões existentes nessas relações que, por sua vez, pode possibilitar a construção de uma base teórica específica para se refletir sobre os atos de currículo, subjacentes à formação do pedagogo, em direção da sua ação docente no contexto do trabalho da escola, enquanto um trabalho coletivo, de formação de sujeitos históricos, sociais e culturais, em um contexto formativo concreto.

Deste modo, pode-se construir uma nova possibilidade de entendimento do papel da formação educacional, mediatizada pelos *curricula* (MACEDO, 2007a), em direção de, ao se avaliar a aprendizagem, avaliar-se também a formação, uma vez que a primeira é base da segunda, mas não são dissolvidas uma na outra, e construir propostas localizadas e contextualizadas de organização curricular e de formação.

Explicitando a evidência da complexidade inerente a esses processos, este estudo também pode colaborar na maior valorização da pesquisa, enquanto locus de possibilidade de aprendizagem e formação através da produção de conhecimento, no trabalho cotidiano do professor, na busca do entendimento e compreensão dos problemas que enfrenta cotidianamente em sua práxis profissional.

Alves (2012, p. 51) afirma que

fazer pesquisa também é uma intervenção política e que, assim sendo, precisamos criar outros regimes (não hegemônicos) de visibilidade e de compreensão para o que se produz nas 'operações de *praticantespensantes*' dentrofora das escolas e nas múltiplas redes educativas a quais circulamos, criando conhecimento e significações. (grifo da autora).

Diante do exposto, esse estudo também pode auxiliar a reflexão do pedagogo sobre o seu papel no contexto da função social da escola na transformação e/ou reprodução de valores sociais, e assim, assumir a sua responsabilidade na busca do entendimento dos processos educacionais e sua complexidade, que se passam no espaço da escola, mas sua construção não se limita a ela. Assim, há também a possibilidade de que esse estudo também possa colaborar com a construção de novos processos identitários do profissional da Pedagogia.

E, por último, mas não menos importante, essa pesquisa se faz relevante para mim, no sentido do atendimento à minha responsabilidade pessoal, profissional e institucional de produzir conhecimento que possa colaborar com a formação de profissionais da educação.

## **1.2 Inspirações teóricas**

Aqui procuro explicitar os conceitos que considero centrais neste estudo e os respectivos teóricos que os desenvolveram, bem como outros estudiosos que se concentraram nos desdobramentos daqueles, ressignificando-os, contextualmente.

Compreendo que a pesquisa extrapola em muito o seu projeto. Esta é uma proposição e, enquanto tal, pode sofrer transformações, tendo em vista a ampliação dos referenciais, provocada pelas dinâmicas dos contextos. Por isso, entendo também que os teóricos e estudiosos que aqui foram elencados são sempre bases

iniciais, por conseguinte nos reservamos, então, o direito de, a partir das necessidades advindas da própria pesquisa, trazermos outros referenciais que aqui, neste momento, não estão explicitados.

Neste sentido, compreendo, também, que a complexidade das relações que perpassam os cotidianos educacionais, acadêmicos e escolares, não comporta reducionismos. Assim, considerarei a perspectiva da multirreferencialidade e, desta forma, recorrerei a “múltiplos sistemas de referências (...) irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas” (BURNHAM, 1993, p. 9).

Nesta perspectiva, considerarei as contribuições da teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1998a, 1998b), que compreende a interferência das forças culturais, sociais e históricas no contexto em que acontecem a vida, a educação e o trabalho, neste caso, do professor, bem como o pensar sobre a sua educação. Além disso, vale ressaltar, o conceito de mediação (social, cultural e linguística) do significado ser fundamental para criar um conjunto individual de compreensão (DANIELS, 2003). Nesta perspectiva, o conceito de mediação toma o caráter de base das interpretações.

Buscarei, em Nóvoa (2002, p. 56), a sua concepção do professor como um profissional da educação e a necessidade de se pensar a sua formação em três níveis: pessoal, profissional e institucional. Assim, traz o conceito de desenvolvimento profissional como investimento na profissão docente e nos seus saberes, no bojo das discussões sobre a “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola”. Assume a docência como profissão do humano, por se dar no contexto das relações sujeito-sujeito e defende a necessidade de elaboração de um conhecimento pessoal no interior de um conhecimento profissional (MOURA, 2004).

Contarei também com as colaborações de Freire (1991, 2000, 2002, 2003), entendendo que, em toda a sua obra, deixa de maneira muito clara a compreensão sobre o caráter complexo da educação. Contempla os conceitos de comunicação, cultura, diálogo, conhecimento, autonomia, democracia, cidadania articulados com o de educação. Freire optou claramente por se comprometer politicamente com a

educação crítica e não mediu esforços para defendê-la como necessária para a transformação social.

Apple (1982), que desenvolve uma concepção crítica de currículo, a partir do referencial teórico trazido pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, baseia-se no significado do currículo em relação com o contexto sócio-histórico mais amplo. Esta referência se justifica no sentido de que não é possível analisarmos a formação/educação do professor sem contextualizá-la histórica e socialmente. Além disso, este teórico consegue dialogar com outras concepções, sem submissão nem descarte.

Contarei, também, com as produções de Macedo (2005, 2007a, 2010, 2011, 2013, 2015, 2016, 2017), nas quais produz, desenvolve ou defende conceitos de “atos de currículo”, formação, formatividade, implicação, compreensão, complexidade e multirreferencialidade como fundantes para “compreender/mediar a formação” (2010).

Nesta perspectiva, trarei as também importantes colaborações de Ball (2011), quanto à sua abordagem do ciclo de políticas, na qual reconhece que textos e discursos “criadores” de políticas são reinterpretados pelos atores sociais, ressignificando-os contextualmente, ultrapassando os seus “pensadores/criadores”. Deste modo, para Ball, políticas não são implementadas, mas recontextualizadas a partir das tensões entre os referenciais culturais específicos e gerais, que se entrecruzam no processo de reinterpretação.

Recorrerei aos trabalhos de Alves (1992, 2002, 2010, 2012) sobre currículos e cotidianos, que, fundamentada nos estudos de Michel de Certeau, parte da concepção de currículo como conhecimento produzido nos espaçostempos formativos a partir das redes de significações dos seus praticantespensantes, respeitando-se a dinâmica dos vários processos que nelas acontecem e as propostas apresentadas pelos sujeitos em sua imensa diversidade.

Terei também, como base epistêmica, a linha fenomenológica, a partir de Schutz (2012), por entender que este se ancora no pressuposto de que as experiências humanas são irreduzivelmente interpretativas e que “as formas da consciência são vinculadas ao conteúdo das experiências” (WAGNER, in SCHUTZ, 2012, p. 16).

Nesta mesma direção e sentido, também estarei ancorada nos pressupostos da hermenêutica, inspirada em Ricoeur (1988, 2013), que a define como “a teoria da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos, [cuja] ideia-diretriz será a da efetuação do discurso como texto” (2013, p. 23).

### **1.3 Organização do texto**

Ao que concerne à organização deste texto, é constituído de sete capítulos que se complementam em conteúdo e forma, mais as referências. Este capítulo introdutório, resumido no seu início. No segundo capítulo, explico o que compreendo por formação e as concepções que me fundamentam. Também procuro fazer uma cartografia reflexiva (MACEDO, 2016) da formação docente e da formação do pedagogo, no Brasil. No terceiro capítulo apresento a articulação entre atos de currículo e a formação, localizado no espaço formal da profissionalização (do professor). Trago as bases teóricas que fundamentam as minhas concepções de currículo e atos de currículo, apresento os atos de currículo como a dinâmica que movimenta o contexto formal de aprendizagem e formação e, por fim, como o orientador das suas marcas. O quarto capítulo se caracteriza pela análise das DCN e da política de sentido de formação da qual está fundamentada, a partir do contexto sócio histórico de seu surgimento e seus desdobramentos legais. No primeiro momento, contextualizo o período da criação das diretrizes, no segundo, explico as concepções que embasam a criação dos princípios da análise e, no terceiro, pontuo os sentidos da lei. No quinto capítulo apresento a constituição do método de pesquisa, como um movimento político, ético, estético e técnico, que não se pretende pronto, mas vai se constituindo no fazer da pesquisa, no contato com o contexto e com os sujeitos. No sexto capítulo explico a compreensão das interpretações emergentes do campo da pesquisa. No sétimo, apresento os resultados deste estudo, conforme as análises realizadas no capítulo anterior, onde parto de um movimento contrastivo mais geral entre uma política pública de formação de professores, materializada nas DCN, em direção às especificidades de encontros e desencontros na sua relação com o currículo do curso de pedagogia estudado. Em movimentos de aproximação e distanciamento vou marcando os contrastes encontrados a partir das compreensões advindas das Noções Subsunçoras emergentes do campo da pesquisa e por último apresento as referências do trabalho.

## 2 FORMAÇÃO COMO “UM PROCESSO DE ACOMPANHAR A VIDA”: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO

Os saberes que construímos estão todos fincados em um tecido cultural, temporal e espacial situado, que nos embasa e nos dá suporte. Aqui, neste capítulo, vale explicitar o que compreendo por formação e elencar as concepções que me fundamentam. Também procuro fazer uma cartografia reflexiva (MACEDO, 2016) da formação docente e da formação do pedagogo, no Brasil.

Solicitar que se explicita uma concepção para formação tem colocado as pessoas em um lugar “movediço”, pouco estável. Durante os primeiros momentos das *entre-vistas* realizadas para esta pesquisa, ficava-me a impressão de que era mais fácil, mais confortável, responder o que ela não é, mesmo para os professores e professoras com quem refletíamos frequentemente sobre a formação que estávamos a construir, coletivamente. Quase sempre, porém, a partir da segunda metade da conversação, os sujeitos entrevistados explicitavam mais sistematizadamente sua concepção de formação.

Em realce, também, ficou o potencial formativo das *entre-vistas*. A cada pergunta feita, muito comumente, os entrevistados procuravam referenciar sua resposta na que tinham dado à pergunta anterior, como se estivessem respondendo a uma única pergunta ou ainda não estivessem satisfeitos com as respostas anteriores e estivessem reconstruindo-as, complementando-as. Esse sentido subjacente que vai se apresentando nas falas, maneiras, entonação, vai também nos mostrando a implicação, não com uma resposta “correta”, mas com a compreensão do sentido da formação. Paraphrasing Dominicé (2012), a narrativa não é cortada em pedaços.

Dominicé (2012, p. 26) ainda nos diz que “A formação seria produzida no curso da história de uma vida [...]”. Com esse olhar, justifico o título deste capítulo a partir da fala de uma professora entrevistada que, ao final, quando respondia sobre o fazer e a experiência docente a partir de si própria, disse:

Entendemos que, quanto à nossa preparação, apesar de achar que estamos formados, não estamos. Que o processo de formação é um processo de acompanhar a vida. E essa vida no seu sentido mais profundo, de... a existência, as relações, os desafios todos que a gente vê [...] (PROFA. VIOLETA).

## 2.1 Inspirações teóricas

O conceito de formação vem se constituindo a partir de vários sentidos. Desde o sentido determinista de “fôrma”, que parece se situar no senso comum, ao sentido mais amplo de “voltar-se a si mesmo” (LARROSA BONDIA, 2002; JOSSO, 2010). Dominicè (2012, p. 19), diz que

A palavra formação comporta uma grande variedade de significados. Não é fácil definir, quando falamos de formação, de que estamos falando exatamente. A formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa vida pessoal. Quando a noção de formação é posta em discussão, os mal-entendidos são frequentes. Ao se expressarem sobre o tema, as pessoas frequentemente referem-se a realidades diferentes [...].

Aqui, estou compreendendo formação como aquilo que dá base às interpretações de mundo e construções de sentido com as quais o sujeito vai apoiando sua existência e construindo re-existências, buscando constituir-se como coautor dos seus contextos de pertencimento (MACEDO, 2017, no prelo). Não se limita à escolarização, em qualquer nível, mas quando esta faz parte da vida do sujeito, passa também a fazer parte, a ser constitutiva, constituinte da formação que é um fenômeno singular, complexo, multirreferencial e multirreferencializado (MACEDO, 2010; DOMINICÉ 2012; JOSSO, 2004). Formação é o que constitui, compõe e atravessa o nosso movimento único, porque irrepetível, no/com o mundo. Formação como movimento contrastivo entre o eu, o outro e o mundo. Assim, vou me formando no encontro com os afetos e com as diferenças entre o eu, o outro e o mundo, constituindo minhas identidades.

Importante salientar que essa compreensão de formação inspirada nos estudos de Macedo (2010), Dominicé (2012), Josso (2004), dentre outros, tem por base as aprendizagens organizadas, intersubjetivamente, de tal forma que passam a ser referência de leitura, representação e produção de mundo e da vida, inspirando os sujeitos na criação de seus etnométodos que, para Macedo (2010, p. 54), são

[...] as maneiras pelas quais as pessoas na vida cotidiana, com seus saberes e formas de aprender, suas inteligibilidades, suas descritibilidades e analisibilidades, constroem a vida, compreendem



o mundo e resolvem os problemas do dia-a-dia, para todos os fins práticos [...]”.

Josso (2004) afirma que a formação se dá no sujeito através da experiência, configurando sua complexidade relacional. Diferencia experiência de vivências, postulando que a primeira é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Implica, pois, necessariamente, em movimento que provoque questionamentos, ressignificações e mudança identitária para ser formadora.

[...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa (JOSSO, 2004, p. 35).

Macedo (2017, no prelo) diz que “a formação implica em uma *alter-ação* aprendente e ação com o outro. Trata-se de uma busca por processos de *trans-formação* existencial, social e culturalmente implicadas”.

### **2.1.1 Dimensões da formação: Autoformação - Heteroformação – Transformação**

A formação não é um ato isolado. Mas um processo que, dinamicamente, se entretetece com as dimensões do eu, do outro e das coisas. O que me é legítimo aprender está diretamente ligado às minhas raízes culturais, às minhas concepções advindas de leituras do mundo e da vida.

Toda ação humana tem por base referências que, na própria ação, vão sendo ressignificadas, dando base a outras ações que, apesar de similares às anteriores, e na mesma direção, não serão iguais. Pois bem, conheço ressignificando conhecimentos anteriores. Isso é uma ação que somente eu posso realizar, logo, como diz Macedo (2010), não posso explicá-la, mas compreendê-la, pois “[...] quem aprende em existência concreta é o Ser, portanto, a formação é uma experiência própria dele.” (MACEDO, 2010, p. 67).

Nesse sentido, é preciso considerar um importante componente: a autonomia, que só pode ser construída na relação com o outro, porquanto nossas ações geram desdobramentos que irão atingir a nós mesmos, o outro e o mundo, inevitavelmente. Quanto maior for o poder de refletirmos sobre isso, mais aumentam, também, as

possibilidades de aprendermos, de assumirmos e de fazermos escolhas autonomamente. “[...] um dos sentidos fortes da educação e da formação é a construção da autonomia socialmente edificada e exercida de forma qualificada.” (MACEDO, 2010, p. 69).

Durante a *entre-vista* individual realizada para este trabalho, uma egressa, quando questionada sobre seu processo de auto-formação, respondeu:

[...] a pessoa que eu era antes da faculdade, antes da graduação, do estudo de Pedagogia, mudou muito e ela vai... dessa questão da auto-formação, eu falo da minha leitura de mundo. A minha leitura de mundo se modificou muito, apesar de eu ter outra visão religiosa, outra visão étnica, outra visão política, mas a minha leitura de mundo se tornou mais leve, se tornou mais tolerante, sobretudo. E isso afeta tanto no meu modo de ser, comigo mesmo, como na atuação profissional. Isso foi um processo paulatino, na verdade, foi um processo (EGRESSA HORTÊNCIA).

E depois,

[...] eu avalio em um processo de construção contínua. Desde o primeiro momento, o que eu não sabia passei a saber e surge sempre o interesse de saber mais. Eu acho que... quando eu entrei na universidade, eu entrei, na verdade, porque estava cansada de estudar as mesmas coisas e desde que entrei nesse processo do curso de Pedagogia, eu vejo sempre... existe um mundo novo de coisas a descobrir, de coisas a estar aprendendo, construindo, pesquisando e, na faculdade, foi assim, com os colegas foi assim, na questão do relacionamento interpessoal, a questão dos professores, os professores como referência para mim. Porque na minha casa, não tinha contato com ninguém que tivesse o nível superior. O meu pai se formou em Direito, mas ele se formou depois de mim, a minha irmã se formou depois de mim. Eu fui a primeira pessoa lá da minha casa a ter nível superior. Então esses professores, eles... os professores da faculdade, os professores do estágio eram referência supracumada para mim. Então, assim, na maioria das vezes, como eu estava disposta a aprender, eu sempre observava o que se tinha de bom, o que eles externalizavam de bom. Nesse processo da faculdade, também foi que nasceu o interesse pela rede pública, rede pública de ensino também, apesar de que a vida toda eu estudei na rede privada de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, mas, na universidade, eu descobri que o espaço público é um espaço maior, de autonomia para o professor, de autonomia docente [...] (EGRESSA HORTÊNCIA).

Toda ação humana é realizada em direção ao outro, inserido no mundo, contextual e temporalmente situado. Se a ação humana afeta o outro e o mundo, ambos irão

“retribuir” o afeto, afetando-se e, de certo, não serão os mesmos. As suas ações subsequentes estarão atravessadas por esses afetos, provocando-se a passar “[...] de uma situação a outra” (MACEDO, 2010, p. 75).

### **2.1.2 Dispositivos e organização da formação**

Compreendo que qualquer proposta de organização para a formação deve passar necessariamente pela reflexão coletiva do que seja a formação, quais suas especificidades, quais seus objetivos, a quem se dirige e em quais condições contextuais está inserida. Também deve ser orientada pela discussão problematizadora ampliada e aprofundada das concepções de ser humano, de sociedade que se tem e que se quer formar.

Compreendo, também, que a organização e os dispositivos de formação devem se orientar pelas regulamentações legais, mas, de forma responsável, não se limitar a elas. As bases da reflexão e entretencimento dos princípios e conhecimentos considerados necessários à formação devem estar ancoradas sempre na complexidade das relações do mundo humano e no caráter mobilizador e desafiador das mediações. Segundo Macedo (2010, p. 110),

[...] os *dispositivos de formação* [...] portam “linhas de força” e produzem subjetividades ou processo de subjetivação, matéria prima do processo mesmo de formação como uma experiência de sujeitos em movimento. Edificam, portanto, *poderosas* mediações formativas. (grifos do autor)

Do mesmo modo, os dispositivos de formação devem sempre estar abertos às modificações, reorganizações, inversões, transgressões, traições que surgem da própria práxis da/na formação em seus contextos interno e externos, sejam contingenciais ou emergenciais. Assim como devem, também, desenvolver a sensibilidade para identificar a sua pertinência e temporalidade, uma vez que o mundo humano é um mundo de movimentos e a dinâmica da formação é que dá e sentido aos dispositivos e à sua organização.

Uma das professoras entrevistadas individualmente, ao ser questionada sobre a qualidade dos dispositivos da formação, disse

(...) é um curso com multiexperiências, digamos assim. Por exemplo, quando a gente tem os “Diálogos Formativos”, a gente tem ali um

*espaçotempo*, onde a gente, primeiro, traz, em geral, alguém de fora da faculdade para poder travar um diálogo, mas também é um momento de a gente fazer um encontro entre todos os estudantes do curso e também de outros cursos e também de outras instituições. É um trabalho pedagógico que reúne, entretence, também, os professores, porque ao invés de estarmos cada um em uma sala fazendo uma atividade, estamos todos convergindo para um *espaçotempo*, para uma discussão sobre determinados temas e como a gente combinou... e acho que não seria diferente, não teria como ser diferente, quando a gente retorna para a sala, retorna para discutir e articular e implicar o que a gente discutiu no “Diálogos”, nas nossas discussões na sala de aula, por exemplo, dos componentes curriculares que a gente trabalha. Então, acho que isso altera conteúdo, altera avaliação, altera a discussão, porque, em verdade, como a gente está falando de educação, o nosso objeto é esse, educação, é aprendizagem, então não tem como o que a gente discute, nesse *espaçotempo* que é o “Diálogos Formativos”, não fazer mudanças no que a gente está fazendo na sala de aula, no componente curricular (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Assim, os dispositivos da formação precisam estar implicados na articulação entre o currículo e as normas legais, entre o currículo e as necessidades do contexto social, nas relações entre o currículo e os acontecimentos que surgem, que não foram planejados, mas que surgem, que se apresentam alterando, deslocando, desafiando a organização das proposições do processo formativo.

## **2.2 A formação docente**

A formação profissional é antecedida por experiências de vida e pelas compreensões de mundo e de trabalho. Isso passa por questões culturais de classe, gênero e raça. Aprendemos a ser trabalhador e a função de cada profissão a partir das relações que vamos entretecendo com os contextos de trabalho e os desdobramentos que as profissões vão realizando em nossa vida cotidiana, ordinária. Isso implica na compreensão de que

experiências, relações e conjuntos de tipo sistemáticos de relações que determinam, não apenas ‘escolhas’ específicas e ‘decisões’ em períodos específicos’ mas também estruturam, real e experiencialmente a forma como essas ‘escolhas’ surgem e são definidas (WILLIS, 1991, p. 12) (grifo do autor).

O título de Professor indica, necessariamente, ação profissional. Portanto, o professor é uma pessoa que exerce uma função profissional específica, em um contexto institucional específico e com responsabilidades específicas.

Educação é um processo coletivo, complexo, relacional, contínuo e ininterrupto, que acontece na vida humana em quaisquer *temposespaços* transitados pelo humano (“na rua, na casa, na fazenda, [na praia] ou numa casinha de sapé”). Portanto, é um processo necessário e irredutivelmente social. Necessário porque “[...] a *cria* da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior [...]” (CHARLOT, 2005, p. 56) a ele e irredutivelmente social porque “[...] o ser humano é sempre produzido sob uma forma socioculturalmente determinada.” (CHARLOT, 2005, p. 57)

Nesse sentido, educação é um processo que tem como centralidade as aprendizagens (CHARLOT, 2005). Desde os primeiros momentos de nossa habitação na terra, temos ensinado e aprendido simultaneamente em nossas relações conosco, com os outros e com o mundo (GADOTTI, 2004), portanto somos seres culturais, não limitados ao já conhecido. Somos impulsionados, por conseguinte, a ir à procura do que não conhecemos. Saramago (2016) explicita isso no conto em que um homem decide pedir ao rei um barco para ir procurar a ilha desconhecida e o rei lhe afirma que todas as ilhas estão no mapa. O homem responde, obviamente, que, se as ilhas que estão no mapa são as conhecidas, não haveria qualquer possibilidade de a desconhecida lá constar.

A Egressa Hortência, respondendo sobre as aprendizagens qualificadas, pontua enfaticamente que

[...] Inclusive uma coisa, que eu descobri na faculdade: que eu descobri na faculdade que eu era uma pessoa inteligente. Antes da faculdade eu não sabia que eu era uma pessoa inteligente. **Isso é muito importante de relatar!** [...] Porque realmente antes da graduação eu sempre tirei notas ótimas em Língua Portuguesa, História, Geografia, na faculdade, e quando eu fiz espanhol também, tive notas boas, quando eu fiz espanhol, mas sempre fui uma aluna de média a ruim em Física, Química, Matemática e *esse era o conhecimento que era valorizado*. Quando eu entrei na faculdade foi que *eu aprendi que existia outras formas de conhecimento e que uma não anulava a outra, e uma não sobrepujava a outra*. [...] não digo a faculdade, mas a graduação mesmo, o processo formativo

mesmo, com os professores, com os colegas foi que modificou isso em mim, a forma como eu vivia, mesmo. Não que hoje eu me ache a pessoa mais “suprassumo”, mas hoje eu me acho uma pessoa capaz de produzir conhecimento, de aprender. (EGRESSA HORTÊNCIA) (grifos meus, pela ênfase dada pela entrevistada).

Nessa perspectiva, aprender é desafiar o já sabido, é desafiar-se em meio a um universo pouco conhecido. É desafiar o saber estabelecido e legitimado como valoroso, deslocando-se de uma situação de segurança e estabilidade para um campo inseguro, desequilibrador e pouco confortável. E o corpo presente sente, porque é com ele que se aprende e é nele se que materializa o desconforto e o desequilíbrio.

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, económica, política e cultural. Por outras palavras, é pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares. (JOSSO, 2004, p. 28)

Com o acúmulo e a complexificação do conhecimento criado pela humanidade, e das nossas relações, fez-se necessário a criação de normas e regras para a ação, que antes era “natural”, de ensinar e aprender. Criamos, então, as leis, institucionalizamos o processo educacional e lhe demos um lugar específico para acontecer, a escola. Do mesmo modo, elegemos os responsáveis pela função realizada na escola, mas não sem também elegermos, política e intencionalmente, o que deveríamos ensinar-aprender nesse espaço. Assim, a grosso modo, surge a formalização da profissão de “ensinante”, a qual nomeamos professor.

A complexificação da organização da vida em sociedade nos levou à formalização das relações e, dentre essas, à formalização do processo educativo. Ocorre que esse processo não se circunscreve nem se limita à escola. Até sua normatização, que se expressa em leis, reconhece explicitamente isso. Conforme o Artigo Primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse sentido, podemos afirmar que todos, conscientemente ou não, somos educadores. Assim, educamo-nos, mutuamente, pela necessidade de nos relacionarmos e convivermos coletivamente.

No entanto, no parágrafo primeiro do mesmo Artigo, a lei define explicitamente seu alcance, sua abrangência e responsabilidade: “Esta Lei disciplina a educação **escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (*grifo meu*).

A educação escolar, de responsabilidade institucional da escola, é mediada pela ação profissional do professor e dos demais profissionais que lá trabalham, no exercício de suas específicas funções e responsabilidades.

Essa ação, por conseguinte, necessita de formação, inicial e continuada, como toda e qualquer profissão. Não se constrói a profissão por repetição, mas pela construção de saberes próprios, contextuais, entretecidos com os saberes mais específicos, na relação com o acontecimento, com a imprevisibilidade, com a incerteza, próprios do universo de nossa humanidade. Tem, pois, regulamentação legal e exige vínculo institucional.

Até que alguém tenha decidido ser professor, já teve acesso a muitas outras experiências que a levaram a essa decisão, por opção ou pela falta dela. Tardif (2005) argumenta que, mesmo antes de sermos professores ou professoras, já temos acesso às ações da profissão através das escolas e dos professores pelos quais passamos. Isso significa dizer que já há, antecipadamente, uma concepção do que é ser professor que poderá, no curso da formação, ser desconstruída ou reforçada, sem que se tenha controle ou até mesmo ciência disso.

Nóvoa (2002) defende que a formação do professor precisa se dar na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, em três instâncias simultaneamente: pessoal, profissional e institucional. Pessoal, na qual ocorrem as experiências para a formação do ser; profissional, na qual se dá a práxis implicada e, por fim, a institucional, que diz respeito à responsabilização da instituição na formação do professor e a possibilidades de consolidação de saberes emergentes na prática profissional.

Nóvoa (2017) também reflete sobre o fato de que pensarmos ainda sobre a formação de professores descolada de seu caráter profissional haja vista a sua concepção desqualificante na trajetória histórica da modernidade (KINCHELOE, 1997). No Brasil, nesses 400 anos de rigoroso controle do currículo via regulação do Estado ou da Igreja, é preciso ainda pensar na pressão (e discriminação), às vezes sutil, às vezes explícita, que sofrem, no ambiente social, profissional e social, aqueles e aquelas que buscam uma formação em curso de graduação nas áreas da profissão docente. Além disso, também não fica claro que a escola se compreenda como um espaço dessa formação. Assim, Nóvoa (2017, no prelo) defende a fundamental “[...] necessidade de construir um novo lugar institucional que traga a profissão para dentro das instituições de formação”.

Nesse sentido, Nóvoa (2002, 2017), Dominicé (2012), Macedo (2013) e Alves (2010) levantam e inspiram questões fundantes: quem pensa sobre a formação dos professores e para quê? Quem diz qual o tipo de formação os professores devem ter, de que forma e onde deve acontecer? Quem sinaliza sobre quais conhecimentos os professores precisam construir em seu processo formativo? Em quais “espaçotempos” ou contextos da formação a formação acontece?

Na composição histórica da educação no Brasil, é claramente perceptível que as políticas para a educação formal estiveram, inicialmente, com sua organização, planejamento e gestão sob a responsabilidade da Igreja Católica, representada pela Companhia de Jesus e, posteriormente, pelo Estado Português. Do ponto de vista formal, de 1759 a 1808 não havia ensino elementar no Brasil. Diversas e dispersas formas de ensino e aprendizagem coexistiram. O ensino das letras e dos números podia ser realizado pelas famílias e pela igreja, por mestres-escola e preceptores ou ainda por corporações profissionais e associações filantrópicas (VILLELA, 2000).

Com a vinda da família real, a educação formal centra-se no ensino superior, mas não existia uma formação específica do professor nesse nível, considerando que os "professores" desses cursos eram os profissionais da área (médicos, arquitetos etc.). O que havia era uma política de controle extremo do conhecimento que esses profissionais "passavam" nesses cursos. Somente após a promulgação da Lei de 15



de outubro de 1827<sup>1</sup> e da criação das Escolas Normais, é que se começa a sistematizar uma política de formação de professores no Brasil.

Atualmente, vivendo nesse momento histórico em que no Brasil e também em outros países do continente americano e da Europa, há o fortalecimento de uma tendência conservadora e standardizadora na educação, especialmente, com avaliações externas padronizadas, a formação docente precisa ser entendida como necessariamente implicada com a construção de saberes e fazeres que possibilitem a “[...] constituição de atos de currículo autorizantes em favor da qualificação de processos formativos” (MACEDO, 2015, p. 1) éticos, autônomos e autorais.

Em uma roda de memória e conversa com professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia, para este estudo, no momento que se provocava sobre o ensino de conteúdos das disciplinas específicas em relação aos índices exigidos pelas avaliações externas, uma egressa falou que

Esses índices para mim, eram ataduras. Porque eu fui atada durante a vida toda [...] esse olhar da avaliação do outro sobre mim, me atava [...] eu, disléxica, não sabia falar. Aprendi a falar aqui, no curso de Pedagogia, por causa da atenção dos professores. Não por causa do conteúdo das disciplinas, que foram importantes, mas foi por causa da atenção que fui procurar terapia, fazer tratamento e ter coragem para terminar o curso e botar minha cara para fora, no mundo (EGRESSA CAPUCHINHA).

Assim, entendo que os processos formativos dos professores extrapolam os limites planejados pelas políticas de formação, pela academia e pela escola. Os seus saberes são construídos na relação com os seus princípios pessoais, éticos, estéticos, políticos. São construídos também na relação com os seus pares, sejam estudantes, sejam colegas professores; nas práticas curriculares que perpassam e circundam o ambiente escolar, cultural e historicamente situado (TARDIF, 2005), nos atos de currículo (MACEDO, 2007a, 2011). Os professores também se formam na relação com o seu trabalho ordinário, cotidiano e na relação consigo próprios, fazendo e refazendo suas ações, mediatizadas pelos saberes que constroem e reconstroem ininterruptamente, em seus *dentrofora* (ALVES, 2012).

Neste contexto, Nóvoa (2017) propõe a construção de

---

<sup>1</sup> Primeira Lei sobre instrução no Brasil que regulamenta o grau primário.

Um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (no prelo).

Nessa direção, Assis (2017) diz que

É importante tomar a escola como lócus de formação profissional do professor, local onde saberes são produzidos, mesclados, problematizados e reconstruídos. É desse lugar que é possível dar maior ênfase na colaboração como parte do processo formativo, entendido como um processo de trabalho em comum, horizontal, descentralizado, participativo, dinâmico (p.180).

Desse modo, a formação do professor precisa ser compreendida através das narrativas de complementação, materializadas nos diversos espaços formativos transitados pelo sujeito, pelas narrativas de múltiplo pertencimento aos espaçostempos (ALVES, 2010), que vão construir as identidades e pelas narrativas de bifurcação, parafraseando Dominicé (2012), na perspectiva de mudança que implica na mudança de perspectiva, constituindo uma formação outra, parafraseando Macedo (2011).

### **2.3 A formação do pedagogo**

O pedagogo é um professor. Mesmo, historicamente, exercendo funções técnicas como gestão, coordenação e supervisão **pedagógicas**, compreendo que essas funções não seriam possíveis sem a base de conhecimentos da docência. Embora essa questão seja hoje reconhecida e regulamentada na legislação pertinente ao curso, está longe de essa dicotomia entre pedagogo e professor ser resolvida. Curiosamente, Nóvoa (2017) cita, em seu último texto, ainda no prelo, que chamar o professor de “pedagogo” faz parte de um discurso de descaracterização da profissão docente, argumentando que

No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigioso do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário

docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis).

Contudo, se por um lado assim nos parece, por outro, também a formação do pedagogo implica na responsabilidade com a compreensão dos processos formativos humanos em curso, no movimento da construção dos aprendizados, inclusive, o de aprender. O pedagogo é o profissional que precisa, como base de sua atuação, ter uma compreensão ampliada e profunda do processo educativo humano e dos processos da formação. O pedagogo é um professor, mas não só, porque é ele responsabilizado legalmente por atuar “[...] em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...]” (DCN, Art. 2º), por isso é o que tem necessidade de acesso, em sua formação profissional, ao estudo e à possibilidade de compreensão e de construção dos diversos e complexos entrecruzamentos entre saberes formais e não formais, presentes no processo educativo. Seu “conteúdo” é a formação. Para ele só importa o resultado acompanhado da compreensão do contexto do processo. Seria, em última análise, o cientista da educação.

Durante uma das *entre-vistas* individuais para este trabalho, uma professora, respondendo sobre a avaliação da qualidade do curso, disse que

[...] para mim é muito claro o quanto os pedagogos e pedagogas formados/as por lá têm uma preocupação com o sujeito, sabe? Assim, elas estão preocupadas em entender quem são esses alunos. É aquilo que eu sempre brinco: sempre caía pra mim a questão de afetividade que é uma coisa que me incomodava, mas eu acho que a preocupação delas em escrever sobre afetividade, é mostrar que o professor tem que ir além do conteúdo (PROFESSORA AMARILIS).

Isso não significa, entretanto, que os demais professores, não pedagogos, não tenham a responsabilidade com a formação, mas a concentração de sua atuação tem sido voltada para os conteúdos, uma vez que é de fácil observação no ambiente da escola e em conversas informais, fazerem referências à pressão, via dispositivos de avaliação formais, internos e externos à escola, ao cumprimento destes.

Evidenciando o entrecruzamento das políticas de formação de professores com as políticas para a Escola Básica, do surgimento da Escola Normal no Brasil, em 1835, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.

9.394/96, a responsabilidade legal do ensino nos anos iniciais da escolarização ficou, em linhas gerais, a cargo das professoras e professores formados nos cursos de magistério, em nível médio. Apesar de já termos, naquele período, professores formados no Ensino Superior, a grande maioria se direcionava para trabalhar no magistério, a partir da segunda etapa da escolarização<sup>2</sup> e, após 1971, a partir das séries finais da primeira fase.

Com o surgimento dos cursos de Pedagogia, em 1939, inicialmente anexados<sup>3</sup> às Faculdades de Filosofia, normatizadas pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril daquele ano, forma-se o especialista, profissional que iria se responsabilizar pela administração do espaço escolar, pela supervisão do trabalho do/da professor/a formado nos cursos de magistério, (e) pela orientação educacional de estudantes, no contexto da escola, além da (pela) organização e planejamento (e fiscalização) das atividades docentes. Posteriormente<sup>4</sup>, os cursos de Pedagogia passaram a formar o licenciado para atuar nos cursos de Magistério.

Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia é alinhado ao “esquema 3+1”, juntamente com os demais bacharelados. Esse atribuía o diploma de bacharel a quem cursasse os três anos de estudos, no caso do estudante de pedagogia, em fundamentos e teorias educacionais, com disciplinas determinadas explicitamente na lei:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: **Primeira série** 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. **Segunda série** 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. **Terceira série** 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação. (Decreto-Lei n. 1.190/1939). (grifos meus).

<sup>2</sup> Designada de grau secundário, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, sendo modificado para “grau médio”, subdividido em “ginásio” e “colégio” (com mais duas subdivisões cada um) e após 11 de agosto de 1971, quando da outorga da Lei 5.692, de “1º grau”, séries iniciais e finais.

<sup>3</sup> “[...] em 1939, organizava-se a Faculdade Nacional de Filosofia incluindo uma seção de Pedagogia encarregada da formação profissional de professores da escola média e do assim denominado ‘técnico em educação’”. (grifo do autor) (SUCUPIRA, 1969, p. 263).

<sup>4</sup> “[...] aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário”. (PARECER CNE/CP n. 5/2005, p. 3).

E o de licenciado a quem cursasse mais um ano estudando 'Didática', em curso específico, também anexado às Faculdades de Filosofia, com as disciplinas igualmente prescritas no texto legal:

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação. (Decreto-Lei n. 1.190/1939).

Para Gadotti, (2002), essa organização materializava a lógica da divisão social do trabalho em que “uns pensam e outros fazem”. De certo modo foi o que aconteceu em algumas realidades brasileiras: o pedagogo passou a exercer uma função de “mandatário” e “fiscalizador”, em relação aos professores formados pelos cursos Normal, de nível médio, nas escolas. Os planos de aula e atividades avaliativas tinham que passar necessariamente pela aprovação do supervisor escolar, uma das funções exercidas pelo pedagogo.

Aproximadamente na década de 1990, outras Faculdades de Educação optaram por formar o licenciado para os anos iniciais do Ensino Fundamental ou para a Educação Infantil (ainda não regulamentada legalmente), possibilitando a opção pelas tradicionais habilitações do curso. Assim sendo, havia no Brasil três tipos de currículo para a formação do pedagogo: professor para atuar nos cursos de Magistério em nível médio, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para atuar na Educação Infantil. Todos com a possibilidade de estudos para formação do inspetor, planejador, supervisor, orientador, ou administrador escolar.

Com a promulgação da atual LDB, a responsabilidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil passa a ser do profissional formado nos cursos de Pedagogia. Desse modo, em 2006, foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, licenciatura. Assim, cada Instituição de Ensino Superior tem autonomia para a formulação, construção, planejamento e gestão do currículo do curso, desde que em consonância com a legislação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, chama-nos a atenção

para dois fatores: o primeiro diz respeito, uma vez que já se encontram em vigor Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Formação de Professores, à criação de um documento específico para o curso de Pedagogia, que sinaliza para o reconhecimento da especificidade do campo de sua ação profissional. O segundo fator é que a abertura para as múltiplas possibilidades de organização curricular, que fica a cargo dos IES, procura atender às novas necessidades que as mudanças ocorridas na vida social e produtiva têm trazido.

Essas transformações abriram também novas possibilidades de atuação dos profissionais egressos dos cursos de Pedagogia, em espaços escolares e não-escolares. Nesse contexto, o texto legal amplia o espaço de atuação do pedagogo para além das instituições formais de educação, em organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos políticos, nos movimentos sociais e nas várias áreas “[...] nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Art.2º), para atender às demandas sociais.

Com o reconhecimento da especificidade do campo de atuação do pedagogo, veio também a solicitação de que os currículos dos cursos tenham caráter mais abrangente, articulando os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências e a outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado. Contudo, reformulações como essas exigem um esforço maior no sentido de, ao pensar a área “[...] de atuação profissional priorizada pelo projeto pedagógico das instituições” (Inciso II, Art. 6º, DCN CNE/CP Nº 1/2006), pensar, também, a construção de um currículo que contemple o elemento central da formação que seja comum às cinco áreas em que o pedagogo estará habilitado. Isso, por sua vez, está orientado nas DCN pela organização dos Núcleos de estudos: básicos, aperfeiçoamento e diversificação e integradores (Art. 6º, Incisos I, II e III, respectivamente). Apesar da orientação legal, não tenho presenciado, pelos espaços institucionais formativos a que tenho tido acesso ao longo desses anos, desde a homologação da lei, discussões sistematizadas ou não sobre a formação do pedagogo, no sentido que aqui estamos discutindo.

Pensar a formação no contexto do currículo é pensar elementos que tenham relevância e potencial de criação de sentidos e de significados. No caso da formação profissional, é tocar no entrecimento das dimensões pessoal, profissional e

institucional. Nessa perspectiva, Charlot (2005) nos provoca sobre a nossa relação com o saber, incluindo o saber científico, e com a escola. Por conseguinte, nos provoca sobre a nossa relação com o currículo e, por extensão, com o contexto formativo.

A formação proposta pelo contexto do currículo formal está entretecida com o conhecimento e com o nosso modo de relação com ele. Nossa relação com o saber vai dar sustentação à nossa relação com a escola, com o currículo e com a construção dos atos de currículo. Em termos do entretecimento do currículo e da formação e, se esta se passa no sujeito (JOSSO, 2004), vale também, em contraste com o questionamento e a problematização do conhecimento tido como valoroso e formativo proposto no currículo, perguntar-se para que se vai à escola? Para que se quer aprender? O que se quer aprender?

Historicamente, a relação da escola com o saber está profundamente comprometida com as questões sociais, segundo Apple (1999) e, por conseguinte, com questões ideológicas, segundo Charlot (2005). “O discurso pedagógico [...] fala de tudo, menos de uma coisa: que a educação leva a um emprego, que ela leva a uma divisão social do trabalho” (p. 15), no contexto de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, Apple (1999) chama a atenção para o caráter reprodutor do currículo que tende a naturalizar a manutenção de privilégios de uma determinada classe social em detrimento de outras, especialmente da classe trabalhadora para que, assim, acabe por acatar a relação hierarquizada do trabalho como a única possível.

O currículo institui realidades, não porque produza a materialidade, mas porque a torna visível pela “lente” das linguagens de quem o constrói (VEIGA NETO, 2012)<sup>5</sup>. Por isso a necessidade da negatividade, que “[...] nos direciona para *pensar a diferença em movimento produzindo alterações*, de onde emerge a nossa capacidade de, em interpretando como uma pauta da própria condição de existir, *desjogar o jogo do outro*” (MACEDO, 2017, no prelo) (grifo do autor) e, assim, colocar, contrastivamente, em questão as formas de *pensar/fazer* de quem *pensafaz*, problematizando o objeto da crítica e também o sujeito que critica.

---

<sup>5</sup> Fala inspirada na palestra do Prof. Dr. Alfredo Veiga Neto, no II INFORMACCE, em 2012, na FAGED/UFBA.

Desse modo, não podemos esquecer que a formação de professores é uma formação profissional cujo contexto socioeconômico no qual está inserida, no nosso caso, é capitalista. Isto implica na responsabilidade de – em se desejando uma formação autônoma, crítica e autoral – que a proposta de formação do currículo esteja articulada com um olhar sobre o mundo do trabalho, para além da visão de mercado, logo profundamente ligada à ação dos sujeitos que produzem cultura e vida através de sua ação laboral (NÓVOA, 2017). É preciso compreender, também, que aprender, já é em si, um trabalho. Assim, à formação de adultos, acresce-se, além da sua relação com o saber e com a escola, a sua relação com o trabalho, com a profissão, com os colegas, nesse caso do professor e do pedagogo e seus específicos saberes, muitos dos quais só serão aprendidos na/pela/com a experiência.

A formação aprofundada, articulada com os dispositivos conceituais e a experiência, possibilita a compreensão do potencial e dos limites. A reflexão sobre os saberes da formação e da profissão, conectados com as questões do campo de atuação, “[...] é fundamental no processo de formação, [para] não apenas *objetivarmos* o *outro* como uma maneira de enquadrá-lo no nosso desejo e perspectiva, *subjetivando-nos* como um jeito de privatizarmos o direito ao diálogo” (MACEDO, 2011, p. 127) (grifo do autor).

Nesse sentido, compreendemos que a articulação entre os dispositivos legais, os *saberesfazer*s eleitos como formativos da práxis profissional e as ressonâncias na formação docente está presente nos atos de currículo, potente conceito que entretece os âmbitos éticos, políticos e estéticos da/na formação, de que trataremos no próximo capítulo.



### 3 ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: OS INÉDITOS ENCONTROS

Um encontro é sempre algo inédito porque sempre marcado pelo inusitado dos atos humanos, que vão se constituindo, fazendo-se e refazendo-se no *momento* (MACEDO, 2016a) em que acontece. O encontro entre os atos de currículo e a formação tem *hora* e *local* previamente marcados, mas, contrastivamente, deslocados pelo caráter acontecimental dos atos e do encontro. “No encontro, a experiência se desloca, vibra, institui, realiza o acontecer” (MACEDO, 2016a, p. 37). Por mais que se tenha uma *pauta*, ela é provisória, preliminar, móvel e sempre rasurada: Nunca estive em um encontro igual, nunca estive em uma aula igual, sempre inéditos.

Nesse capítulo, procuro explicitar o entretecimento dos atos de currículo e o processo de formação, localizado no espaço formal da profissionalização (do professor). Trago as bases teóricas que fundamentam as minhas concepções de currículo e atos de currículo, apresento os atos de currículo como a dinâmica que movimenta o contexto formal de aprendizagem e formação e, por fim, como o orientador das marcas da formação.

#### 3.1 Currículo e ato: bases teóricas

Pensando em dar ênfase na compreensão do conceito de atos de currículo, aqui assumida como um **conjunto<sup>6</sup> de ações generativas**, utilizo a concordância gramatical no singular: "Atos de currículo é".

Neste sentido, atos de currículo contempla a ação dos sujeitos em relações contextualizadas cultural, histórica, social, política e economicamente. Em suas singularidades, essas relações são pluralizadas pelo entretecimento dos saberes, fazeres e poderes de cada sujeito e, no caso específico do currículo, em função da construção dos saberes eleitos como valorosos e formativos, no espaço institucionalizado da educação formal, mas que não se limita a ele, nem como ponto de partida, nem como de chegada, mas como ondas em redes de significações e

---

<sup>6</sup> A partir do conceito primitivo de conjunto matemático em Georg Cantor (1845-1918), compreendo conjunto como “associação de elementos” unitários, não ordenados, distintos, que apresentam mesmas propriedades, sem, contudo, deixar de considerar também as antinomias e contradições inerentes às relações entre elementos de diferentes naturezas, sejam humanos, materiais ou abstratos.

ressignificações, que se esgarçam e se reconstroem, ininterrupta e indefinidamente, em fluxo contínuo e multidirecional. A complexidade intrínseca ao conceito não cabe neste texto nem em nenhum outro, pois, à medida que é pensado, é também ampliado em profundidade e em perspectiva, a cada vez e sempre mais.

A formação, em especial a de professores, acontece em *espaçostempos* (ALVES, 2010) diversos, onde se *tensionam* os lócus institucionalizados acadêmico e escolar. No primeiro, como estudante submete-se a um currículo instituído que se pretende formador e, no segundo, ao compor este cenário instituinte, imerge num espaço complexo, rugoso e dramático, onde o profissional professor, *uma vez que se implique com sua práxis*, enquanto prática como espaço de significação e ressignificação de suas experiências, busca sua formação pela pesquisa, no sentido de tentar compreender-se formador e formando, despojando-se das reproduções reducionistas, fragmentadas e simplificadas da formação.

Desse modo, seja a formação acadêmica ou escolar, ela é mediatizada pelos atos de currículo (MACEDO, 2007a, 2011), uma vez que ambos os espaços formativos são institucionais e elegem o currículo como dispositivo formacional. Esses espaços são também provisórios, no sentido das temporalidades, e transitórios, no sentido do movimento cambiante entre um espaço e outro. Isso dá sentido à força legitimadora que tem o currículo institucionalizado (BERGER e LUCKMANN, 2012).

Nesse sentido, a mediação compõe inerentemente o processo formativo, pela irreduzível condição relacional do mundo humano. Mediar é *ser*, estando *entre*, em fluxo dialógico ininterrupto de compreensão, ressignificação e criação dos/com os movimentos dos/nos contextos. Macedo (2010, p. 32) define mediação

[...] como *um processo criador pelo qual se passa de um tempo a outro, de uma situação a outra*, bem como [...] o que possibilita o caráter relacional, acionalista e construcionista das realidades humanas; toda mediação configura-se numa ação que *altera*, provoca mudança em alguém ou alguma coisa, que numa inspiração marxista representa as relações concretas que se estabelecem no real e acabam por construí-lo. (grifos do autor).

Destarte, considero o diálogo como elemento condicional fundante da mediação. Esse, somente possível diante da compreensão da nossa condição humana de incompletude e heterogênesse, radicais. Assim, o diálogo comporta necessariamente

o conflito, as incompatibilidades, as incompreensões e, por conseguinte, só acontece pela legitimação do lugar do Outro no movimento de encontro no/com o mundo. Dialeticamente, como condição de mediação, também é ação mediada. As suas ressonâncias são alterações, transformações, não necessariamente concordâncias, mas novas possibilidades de diálogos. Freire<sup>7</sup> (1991, p. 68 – 69), assim o define:

[...] E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. [...] **Só ali há comunicação**. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que **somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos**”. (grifos meus).

Nesse sentido, somos seres comunicantes. A base da educação é a comunicação. Esta tem seu lastro nas linguagens. Comunicar é dizer-se ao outro de um modo intelingível, mesmo que a compreensão seja sempre interpretativa, o que significa dizer que é necessário se conhecer a forma que o outro compreende, a linguagem que lhe possibilita a significação e o sentido dos signos em pauta. Freire (2002, p. 67-68) também nos diz que

Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam [...] através de um mesmo sistema de signos linguísticos.

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito.

Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente.

---

<sup>7</sup> Poderia ter sido muitas outras citações de Freire, entretanto, a escolha dessa se deu pela minha compreensão do seu potencial dialógico: em sendo Freire, cita outro, não somente na perspectiva acadêmica, mas em diálogo.

Nessa perspectiva, no âmbito da minha compreensão, o currículo é o conhecimento que circunda, nos sentidos de movimento e limite, o espaço institucional da Educação Formal, entendido com uma especificidade necessária e valorosa para a formação dos sujeitos-educandos, de modo que as ações institucionais são planejadas e planificadas em função de organizar e sistematizar a socialização desses. Sendo a própria ação de planejar contextual, não-neutra, formadora, implicadora, intencional, carregada de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos implicados no processo, que a ressignificam e reconstróem, compreendo-a como um ato de currículo. Assim, não há dúvida de que o currículo é um dos espaços em que se forja a nossa formação, quando levamos em conta a importância do espaço formal da Educação no contexto histórico da sociedade ocidental (LARROSA, 1999).

Destarte, currículo é aqui compreendido, para além dos documentos oficiais, como conhecimento construído nos *espaçostempos* formais de educação (APPLE, 1982; ALVES, 2010). Configura-se na seleção, classificação, organização e institucionalização de alguns conhecimentos considerados válidos, educativos em um campo mais amplo. É produzido e reproduzido no espaço institucional da educação formal para a formação de um determinado tipo de sujeito, em função da formação de um tipo específico de sociedade, histórica, cultural, temporal e socialmente localizados, corporificados em ações *socioeducacionais*, que são fundamentalmente *socioexistenciais*, conforme Macedo (2007a, 2011).

A história da teorização do currículo, do seu surgimento como um campo de estudo, já sinaliza para a articulação com os processos formativos e a não neutralidade das suas políticas e práticas (APPLE, 1982; GOODSON, 2005; MACEDO, 2016; PACHECO, 1996). Estas, por sua vez, estão inseridas no contexto da produção de políticas e práticas educacionais, no sentido de que elas são, em última instância, políticas de formação de um determinado tipo de sujeito para um determinado tipo de sociedade. Para Charlot (2005),

É preciso considerar que a história escolar é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual). Não há oposição entre o nosso lado social e o nosso lado singular. [...] relação entre o social e o singular não é aditiva, é multiplicativa. [...] porque se eu não fosse social não seria humano. Não posso ser humano sem ser social (p. 27).

Imaginamos que o primeiro currículo surge quando surge a primeira escola (PONCE, 1994). Em termos temporais, consideremos a Antiguidade ocidental como marco do surgimento do processo de escolarização, entretanto para uma sistematização dos estudos de questões ligadas ao currículo, tomemos como marco histórico o final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos.

Diferentes versões desse surgimento podem ser encontradas na literatura especializada (Cremin, 1975; Seguel, 1966; Franklin, 1974; Pinar & Grumet, 1981). Comum a todas elas, destaca-se [...] a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 9). (grifo dos autores).

Nesse sentido, como sujeitos sociais e culturais, também estamos imersos em saberes e valores construídos por um *ethos* formativo. A construção dos currículos, no contexto de uma lógica da modernidade, de uma lógica disciplinar, acabou por fragmentar e separar o conhecimento em “caixinhas” incomunicáveis (GOODSON, 2005). A história das disciplinas escolares também evidencia as relações de poder e dominação, as quais postulam que a inserção dos sujeitos na cultura escolarizada não significa, em hipótese alguma, que ele deveria saber aquilo que lhe possibilitasse ultrapassar os limites de sua classe e/ou condição social (DOLL JR., 1997), muito pelo contrário, deveria conformá-lo, cada vez mais, em saber apenas e da forma em que se acreditava que ele deveria saber.

Apple (1999) situa a educação em relação íntima e profunda com o contexto social, histórico, político e econômico, levantando questões como classe social, raça e gênero (as duas primeiras, especialmente), assim problematiza o currículo, postulando ser importante se perguntar sobre *o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?*. Dessa maneira, os currículos foram organizados sem se levar em conta a complexidade do pensamento humano, sua capacidade de “ir além da informação dada” (DOLL JR., 1997), do pensar articulado. Assim, os professores foram sendo formados para ensinar o que lhes foi ensinado, da forma como lhes ensinaram, mantendo e reforçando a lógica da fragmentação e da exclusão (GIROUX, 1987).

Entretanto, para Macedo (2013, p. 14), “[...] as políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas como uma *condenação sociopedagógica* ou *socioeducacional*” (grifos do autor). Daí o conceito de atos de currículo emergir como força de potência de constituintes/constituídos das práxis de sujeitos implicados, na cotidianidade das relações, no espaço institucionalizado da educação formal. Nesse sentido, os atos de currículo contempla as expectativas, os desejos, as criações, as avaliações, os saberes, as projeções, os planos, os modos, considerados formativos, em movimento nas relações dos atores sociais, nos espaços institucionais e legitimados como de formação.

Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbra os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (p. 35).

Deste modo, apesar de o sentido de que o currículo é também produzido pela instituição formadora estar contemplado em Apple (1982), o conceito de “ato” possibilita a compreensão, de forma mais clara, da ação dos sujeitos praticantespensantes (ALVES, 2012), como construtores e organizadores de um “ethos” formativo no/do currículo.

Assim, também Alves (2012, p. 50) defende que os currículos são construídos cotidianamente nas escolas e que não são apenas reativos às determinações oficiais, mas antes “[...] são, ainda, o resultado de disputas e negociações que acontecem localmente, em cada escola, *dentrofora* das escolas, considerando as múltiplas redes que cada um dos seus praticantespensantes formam e nas quais se formam”.

O currículo, efetivamente, ocupa o lugar de uma organização sistematizada de saberes a que o sujeito pretensamente terá acesso para a sua formação, em uma lógica de proposição de “[...] metas da formação, com base em um perfil definido” (SÁ, 2010, p. 43). No entanto, essa organização é ultrapassada pelos sujeitos, à medida que ressignificam aqueles saberes e constroem conhecimento e aprendizagens das/nas mais diversas formas, em ato.

Todo ato humano, necessariamente, tem por base as referências culturais, históricas, políticas, econômicas, apreendidas ao longo de sua existência. Do mesmo modo, ato humano gera desdobramentos que, por sua vez, irão produzir novas referências, em movimentos contínuos e ininterruptos. Inspirado em Mikhail Bakhtin, Macedo (2013, p. 25) compreende o ato “[...] como elemento que realiza a potência que o originou, destacando o processo como transformação constitutiva dela em ato”.

O ato humano arranha, rasura, rasga, trai. Mas dele emergem as marcas e as possibilidades de aprendizados e experiências formativas, inéditas, autorais, criativas, mas não soltas porque sempre partindo de ressignificações, de referenciais já existentes, de experiências formativas outras, que, já em si, serão referenciais para outras ressignificações, sempre em ato, em um movimento sempre contínuo.

Trata-se da ação concreta, ou seja, inserida no mundo vivido, intencional, praticado por alguém situado. Destaca-se, assim, como centralidade no pensamento do filósofo [Bakhtin] o caráter da responsabilidade e da participatividade, resultante de um pensamento não indiferente [...]. (MACEDO, 2013, p. 26)

Também não saímos os mesmos, até porque nunca saímos. Neste processo ficamos também arranhados, rasurados, rasgados e traídos, porque inevitavelmente implicados. Macedo (2011, p. 37) nos diz que, “Como ato de subjetivação do mundo e da própria pessoa em si, a implicação está aí, nos atravessa, nos mobiliza, nos embota, nos explicita, nos vincula [...]”.

Uma das professoras entrevistadas, respondendo sobre a avaliação da qualidade da formação, disse que

[...] ao passo em que discente e docentes se envolveram, discutiram o curso, pensaram e repensaram o curso, tanto nós, corpo docente, fomos ficando mais implicados, então, a gente não chegava na faculdade mais para dar aula, sabe, assim, entrei, fechei minha porta, dei minha aula... não, a gente fazia tudo de uma maneira muito interdisciplinar, ou até transdisciplinar, eu diria, transdimensional, como dizem [risos]. Talvez até, exatamente por isso, eu acho que a gente saiu das “caixas” (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

### 3.2 Atos de currículo em movimentos

O conceito de atos de currículo nos ajuda a compreender o processo humano da formação porque põe em evidência, realça, contrasta os devaneios, as contradições, as ranhuras, as rasuras, as antinomias da/na/com/pela formação, porque humana, porque pensada, planejada, organizada, realizada na dinâmica do processo humano de viver. Ajuda-nos a compreender as errâncias, as potências e também as itinerâncias que podemos propor, mas que não irão apagar o que foi construído até ali. “A formação é um objeto movente, que implica ser compreendido através de seus processos, das suas dinâmicas, das evoluções, em geral contraditórias” (MACEDO, 2010, p. 51).

Atos de currículo anuncia, denuncia e expõe o nosso limite, como condição humana, temporal e espacial. Não podemos tudo, não fazemos tudo, não sabemos tudo, não somos tudo. Por isso, atos de currículo é ato irredutivelmente relacional. Precisamos do outro para aprendermos a ser quem somos, não sendo o outro, nas diferenças que nos distanciam, mas o contendo nas identificações, que nos aproximam. Por isso, também é ato ético.

Um professor, falando sobre os graus de importância atribuídos aos conteúdos específicos do campo de ação da Pedagogia, diz que

[...] no planejamento de um dos componentes curriculares que trabalho, considero importante que a pedagoga precisa ter um conhecimento de psicomotricidade, identificar problemas de motricidade da criança, lateralidade, noção espaço-temporal, coordenação fina, coordenação ampla, mas não me prendo aos meios de avaliação ou às atividades para corrigir essas dificuldades, porque já entra na alçada de um outro profissional. A pedagoga pode sim, identificar o problema, mas encaminhar ao profissional mais especializado para detectar a pertinência ou não de sua avaliação e os devidos encaminhamentos (PROF. VINCA).

Atos de currículo é ato político. Ato que se passa em meio ao conflito entre interesses diferentes, divergentes, incompatíveis e excludentes entre si, tanto no plano individual quanto no coletivo, que é a matéria prima da política. Onde há ato humano, há ato político. Nesse sentido, atos de currículo realça também o caráter provisório da dinâmica política das propostas formativas curriculares tanto no âmbito



macro, da história e da cultura, quanto no micro, das relações cotidianas no interior do processo formativo curricular, institucionalizado, bem como do conhecimento, do currículo e da formação.

Atos de currículo é produto e produtor de diálogos cotidianos, criando e recriando o contexto formativo. Por mais prescritivos que os currículos possam ser, sua realização é ato criativo e autoral dialogado, mediado pelas concepções e interpretações de ser humano e de mundo, culturalmente situadas, dos sujeitos curriculantes, advindas dos seus processos formativos. Currículos são criados cotidianamente.

[...] compreendermos o currículo como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente [...]. (OLIVEIRA, 2012, p. 12). (grifo da autora).

Ball (2011) compreende que as políticas são recontextualizadas em práxis não lineares, nem automáticas, mas em processos complexos e problemáticos uma vez que envolvem as interpretações e as necessidades dos contextos. Em termos de políticas educacionais, considera que os professores trazem suas experiências para o processo de “conversão” das políticas em práticas. Isto significa dizer que compreende que os professores são atores sociais e têm histórias de vida relacionadas à escola e ao currículo.

Para além da visão de Ball, Alves (2012, p. 51), postula que políticas são práticas comuns de exercício do poder presentes nas relações; são “[...] *prácticasteorias*, necessariamente, coletivas que problematizam os modos de existência hegemônicos e instauram outros possíveis, levando em conta a complexidade e a variedade de contextos em que essas ações e pensamentos se dão.” Nesse sentido, políticas são muito mais que políticas de estados ou de governos porquanto são construídas nas escolas, ultrapassando as determinações oficiais, negando-as e criando as suas próprias. Mesmo que superficialmente deem a impressão de “obediência” às prescrições, estão extrema e radicalmente articuladas aos seus contextos, histórica e culturalmente, situados.

Destarte, atos de currículo é ato radicalmente formativo, porque o currículo é uma proposta formativa, que se realiza através, nos/com/dos/pelos atos dos sujeitos implicados. Os atos de currículo é ato da formação. E como tal, não se esgota. Segue em processos, em fluxos, em cursos, em movimentos complexos, únicos e inexplicáveis, mas compreensíveis.

Os *atos de currículo* instituem a práxis formativa, trazem o sentido de não se encerrar a formação num fenômeno exoterodeterminado. Por consequência, não vislumbram os formandos, e quaisquer outros atores da formação, como meros atendentes de demandas educacionais, nem como aprovadores ou receptáculos de padrões pedagógicos. A potência práxica do conceito de *atos de currículo* Implicado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica e pedagógica para compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e formação, bem como um modo de *empoderar/radicalizar*, em termos acionalistas e de forma multirreferencial, o conceito de currículo, como uma pauta vinculada aos âmbitos da *intimidade* e do *bem comum socialmente referenciados* (MACEDO, 2011, p. 108). (grifos do autor).

Atos de currículo é ato pedagógico<sup>8</sup>, compreendido aqui, por sua vez, como a docência em movimentos generativos e compósitos de atos de currículo, porque está presente na mediação da construção de conhecimento, nas escolhas e decisões da organização do trabalho pedagógico, dos dispositivos, dos métodos, da avaliação, do conteúdo, não só durante o processo de planejamento, mas no momento mesmo em que as atividades estão acontecendo em uma dinâmica própria, não reproduzida, única daquele *espaçotempo*, com os sujeitos e suas redes de significação.

Um professor entrevistado, respondendo sobre o caráter dos procedimentos metodológicos, também evidenciou o caráter dinâmico e autoral do currículo, da formação e das mediações, dizendo que

[...] é planejado alguma coisa e de repente [durante a atividade] surge uma coisa nova, alguém traz alguma coisa interessante e aí a gente reconstrói todo o plano de aula que era para aquele dia, reconstrói todo o plano de curso, se for necessário, para incluir esses novos assuntos, esses novos contextos, esses novos conhecimentos [...]. (PROF. VINCA).

---

<sup>8</sup> O conceito de ato pedagógico, comum no campo da Pedagogia, diz respeito à ação docente específica e direcionada à dinâmica dialógica e dialética da mediação pedagógica, no encontro planejado e sistematizado entre ensinante, aprendente e conhecimento.

Em uma das observações que fiz durante o processo de construção da pesquisa, presenciei que essa “uma coisa nova” tem a ver com as experiências e articulações as quais estudantes e professores fazem entre os saberes construídos nos espaços *dentrofora* da academia. Trazem, pois, para as atividades cotidianas, pressões e tensões às quais tiveram acesso no mundo do trabalho, de casa, nas suas relações com familiares, amigos que, muitas vezes, são desdobramentos de aprendizagens que levaram da academia para esses outros espaços, que acabaram por mudar suas relações fora e, por conseguinte, mudam as de dentro.

Ao observar uma aula do componente curricular “Educação e Relações de Gênero”, ouvi estudantes dizerem, publicamente, à turma que suas vidas mudaram depois que passaram a estudar *aquela componente*. Uma delas disse que passou a enxergar como era violentada, cotidianamente, pelo companheiro de formas sutis como se

[...] estivesse dormindo, anestesiada, não sei. E o que me fez acordar foi quando meu companheiro reclamou quando disse que tinha assistido a um determinado filme aqui, nessa aula. Contei isso aqui na turma (lembra?). E a professora, na época, perguntou, o que a gente pensava que poderia ser o motivo dele ter reclamado. Naquela hora, olhei bem para ela, mas era como se olhasse para dentro de mim, e disse assim, ‘sabe, professora, entrei nesse curso porque ele me disse que era fácil, até brinquei um dia com a coordenadora, dizendo que fui enganada (risos), e estou saindo transformada’. Moral da história: me libertei, pedi para ele ir embora. (ESTUDANTE IPÊ ROXO)

Por conseguinte, atos de currículo é movimento contínuo e dinâmico. Inclui a experiência e o acontecimento. Desloca, altera, transforma, gera. Acontece e só avança, necessariamente, no contraste dialético e dialógico da tensão/relaxamento dos elementos que os compõe, com ritmo e cadência próprio, locais, contextuais, irrepetíveis. Realça conteúdos e formas, diferenças e identificações, dizíveis e indizíveis, compondo uma estética única.

Aqui falamos dos movimentos como a *dinamização* dos deslocamentos, que se processam a partir dos corpos, individuais e coletivos e não se limitam a um só plano, mas ao ser pleno (FREIRE, 2009). Os movimentos macro, os corpos celestiais em suas trajetórias cósmicas, e os micro, como os movimentos das partículas em suas vibrações, transcendem as expectativas dos planejamentos. Portanto, este conjunto de deslocamentos é do corpo que “cria e, ao mesmo tempo é habitado pela experiência” (MACEDO, 2015, p. 25) e

neste sentido marca as nossas relações, enredando-nos individual e coletivamente (DANTAS, 2005) promovendo as mudanças, as transformações, que se dão em processo de reciprocidade (MOURA, CARVALHO, MOURA, 2016, p. 2). (grifo dos autores).

Atos de currículo é ato comunicante. É ato *pensadopracicado*, é ato compósito pelos *pensaresfazeres* dos sujeitos em formação, sempre. Uns, formando, formam-se, outros formam-se, formando. Sujeitos afetados e afetando pelos múltiplos encontros consigo, com o outro e com o mundo, em recíproco processo de formação.

### 3.3 Atos de currículo e formação

Atos de currículo é ato da centralidade da formação, porque aprende, ensina, avalia, em contraste. A formação é “interna” ao sujeito, pertence a ele, mas, irreduzivelmente, dialética, só acontece em situação de sociabilização, contextualizada cultural, política, histórica e economicamente. “A formação é sempre singular, mas esta singularidade se constrói pelos percursos socializados, habitados por heranças coletivas” (DOMINICÉ, citado por MACEDO, 2013, p. 46).

Quando estive observando atividades realizadas no curso, um estudante, no sexto semestre, falando do seu processo formativo em função das necessidades que tem sentido na construção do seu trabalho de conclusão de curso, disse

Eu só vim cair na real mesmo, começar a levar a sério, quando chegou agora, no sexto semestre, que comecei a sentir falta de todos os conteúdos que já tinham “passado por mim” e isso passou despercebido [...] quando chegou agora eu tive que pegar os textos do início do curso para estudar, porque quando olhei os assuntos que tenho que escrever na monografia, eu vi assim: “dei isso no primeiro semestre, dei aquilo no segundo” [...] se eu pudesse eu tinha aproveitado bastante o meu primeiro, meu segundo, meu terceiro semestres, que eu penso que é a base de tudo [...] eu comecei a me cobrar mais, comecei a sentir a necessidade de estudar mais [...] (ESTUDANTE GIRASSOL).

Em momento da roda de conversa com professores, estudantes e egressos do curso, na qual tivemos como pergunta/provocação central “qual pedagogo me tornei”, uma estudante do último semestre falou

Foi um envolvimento muito grande, como ser humano, fazer o curso de Pedagogia foi o melhor para mim. Não estou falando de conteúdo (não estou dizendo que não seja importante, você passa quatro anos

aqui e precisa ter ressignificado alguma coisa), mas de ser humano, para me entender, para me conhecer. Eu não me conhecia e a gente julga o outro porque não se conhece [...]. E hoje eu sei [...] fazer uma ponte entre o curso de Pedagogia e o que acontece lá fora. [...] A preocupação com o ser humano. Admiro todos os professores, vocês são referências, não só na questão de conteúdo, mas de vocês terem essa utopia de pensar no outro como ser humano (ESTUDANTE IPÉ ROXO).

Pondo a formação em perspectiva, os atos de currículo expõem as políticas de sentido que transitam no contexto formativo. Ao pensarmos/praticarmos, ensinarmos/aprendermos conteúdos formais, acabamos por *pensarpraticar*, *ensinaraprender* nossas concepções, nossos princípios e nossas interpretações de mundo, em termos individuais e coletivos, que passam a se constituir como conhecimento da/na/com a formação.

Justamente porque a formação não se ajusta à fabricação, à previsão que se quer perfeita, ao controle de produtos finais, ela não pode ser concebida como tal. A formação é assunto do âmbito dos atos de sujeitos humanos, portanto é do âmbito do *imprevisto* e do *inusitado* (MACEDO, 2013, p. 47). (grifo do autor).

O imprevisto e o inusitado, o acontecimento parece ser o que temos de mais comum, ordinário e cotidiano no processo formativo. Desde o acontecimento que arrouba, extasia, surpreende, assusta, até o mais discreto, sutil, quase imperceptível, mas que desloca, desequilibra e, de ambas as formas, extrapola todas as previsões e, às vezes, provisões; exigindo, pois, novas composições que só são possíveis a partir da nossa compreensão de que a “[...] formação como experiência aprendente irreduzível e sempre valorada faz parte da emergência da heterogeneidade também irreduzível” (MACEDO, 2016a, p. 51). Entretanto, essa compreensão só é possível na admissão do caráter da incompletude humana e, por conseguinte, do caráter necessariamente dialógico do currículo, que só acontece em atos.

Uma professora entrevistada, respondendo sobre a ação do/no currículo diante do acontecimento, diz

[...] a gente sabe muito bem que esse currículo estabelecido não vai responder a situação humana, que é com que nos defrontamos no dia a dia, junto com a questão dos preconceitos, todo tipo de preconceito, junto com o próprio processo de competição, de

desumanidade com o qual a gente tem se enfrentado no dia a dia. Então, lógico, se estamos atentos a esse novo devir, a essa nova situação que se apresenta [...] o que a gente pode chamar a temática transversal, que se bem que não se pode dizer isso, também, que é outra coisa meio complicada, “transversal”; não existe nada transversal à vida. Todas as questões, todos os fenômenos estão dentro da vida [...]. Então, é exatamente, é o resgate disso. Em termos da espontaneidade das educandas, dos educandos, é que a gente procura exatamente ouvir o que que eles têm a dizer (...) (PROFA. VIOLETA).

Atos de currículo, ao mesmo tempo, contrastivamente, realça e desequilibra identidades, nos fluxos cotidianos do movimento das aprendizagens. Primeiro, intencionalmente, por estarmos em um contexto cujo último objetivo é aprender. Pensar em aprendizagem sugere ter acesso a um novo saber, saber o que não se sabe, ao menos da forma que se sabe, ressignificar antigos saberes, o que de algum modo se pretende que provoque mudança de ser, de saber, de fazer e de poder. Para Macedo (2010, p 117),

Como uma *atividade humana* extremamente complexa, a aprendizagem se caracteriza por um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si, através de sua capacidade percepto-cognitiva e de interação estruturantes (nem sempre conscientes), mediadas por suas intenções, interesses, desejos e escolhas, modificando, portanto, seu meio e a si próprio [...] (grifo do autor).

Segundo, condicionalmente, porque, em sendo *ensinante* somos também sujeitos de comunicação e “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2002, p. 69). Nesse sentido, precisamos, necessariamente, conhecer a linguagem do outro, da cultura, dos afetos para que a comunicação se estabeleça e isso significa aprendizagem contínua e cotidiana. Daí, voltamos ao movimento sugestivo de que a aprendizagem promove mudança de ser, de saber, de fazer e de poder, deslocando, desequilibrando, movimentando, contrastando identidades.

Um professor entrevistado, ao finalizar sua fala, disse:

Eu só sei o que sei sobre pedagogia porque eu vivia pedagogia no curso de pedagogia. Nós construímos uma proposta pedagógica e evidentemente que eu aprendi nesse processo, eu entrei com um

conhecimento que era importante, mas esse conhecimento foi melhorado na medida em que esse colegiado, em que essas trocas, não só entre os professores, mas também com os alunos porque os alunos nos ensinam e [...] eles trouxeram provocações que nos fizeram também mudar a nossa forma de fazer a pedagogia, a nossa forma de ser professor, a nossa forma de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, então eu só sou o professor que eu sou porque eu tive a possibilidade de aprender com a equipe e a essa equipe eu falo professores, alunos, nesses anos todos que nós estávamos juntos. Alguns mais, outros menos, de uma forma ou de outra, mas todos foram significativos no meu crescimento, no que eu sei hoje. O que eu sei sobre a pedagogia foi muito em função dessas relações (PROF. CRAVO).

Do mesmo modo, quase todos os egressos e estudantes do curso, à época das *entre-vistas* e das rodas de conversa e memória, de formas diferentes, falaram das suas mudanças, mas quatro chamaram a atenção: as duas primeiras porque conseguem ampliar conscientemente as mudanças para sua vida. A segunda porque pontua as dificuldades que enfrenta e a terceira porque nunca pensara em estudar Pedagogia.

[...] a pessoa que eu era antes da faculdade, antes da graduação, do estudo de Pedagogia, mudou muito [...] E nesse sentido, assim... eu me tornei uma pessoa melhor. Quando você pensa nisso, menos de estar pontuando os outros, acaba obtendo uma leveza para sua vida, também. Acho que foi isso que trouxe a leveza para minha vida também [...]. Tive uma transformação que se mostra, inclusive, esteticamente (EGRESSA HORTÊNCIA).

[...] Eu não estou saindo daqui como eu entrei, eu estou saindo daqui com outra visão de mundo, eu estou saindo daqui com uma visão mais profunda, um conhecimento mais profundo, me aprofundei [...] ver o outro, a respeitar o outro, a não fazer...Eu era assim..., eu ainda tenho isso né...julgava muito. Eu sou assim calada, eu não fico [...] Eu tinha o meu olhar muito...eu julgava muito, eu ficava olhando minúcias. Hoje, eu já vejo o ser humano diferente, com determinadas disciplinas que eu mudei aqui com vocês. Apesar de já vir com a minha formação, mas vocês me ajudaram muito com determinada disciplina a ver o todo. Você está entendendo o que eu estou falando? A não ficar julgando muito, a não ficar assim, olhando para o outro e querer ver o que você está pensando, está ali, o que está acontecendo. Eu tinha muito isso, hoje já não...hoje eu já procuro, eu tenho outro tipo de visão de não ficar fazendo um julgamento antecipado sobre as coisas (ESTUDANTE LAVANDA).

[...] Para mim o curso está sendo muito bom, e não vou sair daqui de maneira nenhuma como eu entrei. De onde eu vim pode-se dizer que sou uma vencedora e ouço isso das pessoas que moram perto de mim “eu não tenho essa coragem”, “você é corajosa”, porque é muito

difícil e para mim está sendo muito bom o curso [...] (ESTUDANTE HIBISCO).

Para mim foi uma experiência maravilhosa, porque eu não escolhi o curso de Pedagogia [...] Porque acho que é uma conquista minha, testar os meus conhecimentos e saber que eu não vou sair daqui do mesmo jeito que eu entrei e também desconstruir um preconceito que eu tinha sobre o curso de Pedagogia [...] (ESTUDANTE GLADIOLA).

Considero que, fundamentalmente, o conceito de atos de currículo é o que amplia e aprofunda a compreensão de que currículo é uma construção cotidiana, ininterrupta, realizada pelos atores sociais do/no contexto institucional da educação formal. Mesmo que não se tenha muita consciência disso, mesmo que nem se tenha muita consciência do que seja currículo, nem mesmo se tenha clareza de que a força que tem na formação de sujeitos, vai impactar como ondas, na organização da sociedade e da cultura.

Atos de currículo é o que tem impacto direto na transformação e na alteração dos sujeitos da escola, para “o bem” ou para “o mal”, para uma formação edificante ou deformante porque não se fecham e não podem ser fechados a/por desígnios ou mandatos externos. Porque só acontecem em conjunto, só acontecem no coletivo. Na dinâmica dos movimentos de encontros, reencontros e desencontros, traindo e extrapolando toda e qualquer previsão determinista. Até mesmo quando se pensa estar seguindo os padrões, um olhar mais sensível e ampliado, tal como o fotógrafo que, ao olhar a cena, vê o potencial de registro. Como foi afetado pelo *ethos* estético e já não depende mais das lentes do dispositivo fotográfico, consegue identificar o movimento deslocador, desviante, do inusitado no qual o cotidiano é constituído.

[...] qualquer currículo destinado a introduzir mudanças positivas nas salas de aula irá fracassar, a menos que tal proposta esteja enraizada em uma compreensão das forças que influenciam decisivamente a própria textura das práticas pedagógicas cotidianas em sala de aula [...] (GIROUX, 1997, p. 61).

Assim como uma mesma língua é pronunciada de diversas e diferentes formas, chegando a causar estranhamento, parecer desconhecida - ininteligível, até -, de acordo com o contexto cultural em que está inserida, os atos de currículo são singulares, únicos, próprios de cada contexto específico, não somente pela cultura “externa” que permeia e dá sustentação aos movimentos do contexto “interno”, mas



também pelas construções que são realizadas *espaçotemporalmente* de forma original e re-existente.

Os atos de currículo, é o que, em última instância, vai definir as marcas da formação: se autoritária ou dialógica, criativa ou reprodutivista, dependente ou autônoma, crítica ou conservadora, fragmentada ou “linkada”. É ação coletiva – composta por especificidades de saberes, fazeres e poderes – que, embora não se dissolvam umas nas outras, mostra-se em suas diferenças, como também produzem, contrastivamente, uma convergência para a unicidade, não para a totalidade, nem para a negação do outro, mas para sua afirmação, garantindo sua identidade no coletivo. Como diria o prof. Saja<sup>9</sup>, uma “ação em concerto”.

Desse modo, considero que a organização de uma formação profissional necessita da compreensão profunda e ampliada do contexto relacional humano em que se passa todo processo educativo, histórico, social, político, cultural e econômico. Bem como da ciência das forças e interesses que envolvem a criação das políticas públicas para a formação e dos documentos legais, discutindo-os periodicamente, de uma perspectiva intercristica.

Assim, no próximo capítulo, procuro analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura, tendo em vista a compreensão das políticas de sentido de formação, conforme os objetivos deste trabalho de pesquisa.

---

<sup>9</sup> Fala do Prof. Dr. José Antonio Saja, da UFBA, em momentos de avaliação de trabalhos monográficos, referindo-se à ação colegiada do curso de pedagogia em estudo.

## **4 DCN PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E A POLÍTICA DE SENTIDO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Neste capítulo, olho as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, a partir do contexto sócio-histórico de seu surgimento e seus desdobramentos legais. No primeiro momento, contextualizo o período da criação das diretrizes. No segundo, explico as concepções que embasam a criação dos princípios da análise e, no terceiro, pontuo os sentidos da lei.

### **4.1 O texto e o contexto**

A coexistência da dimensão relacional do ser humano, sua necessidade de convivência e suas características pontuais, singulares e individuais compõem o contexto propício para o surgimento de conflitos que tornariam impossível a vida humana se não houvesse a mediação das regras sociais, tendo em vista os objetivos comuns, o “[...] estabelecimento de prioridades e a criação e escolha dos meios para atingi-los” (BITTAR, 2005, p. 15). Neste sentido, a vida social humana foi possibilitada pela criação de regras e normas, inicialmente, a partir dos costumes e, posteriormente, com a complexificação das relações sociais, acrescidas de elementos que acabaram por criar novos costumes, dialeticamente.

A partir do surgimento do Estado Moderno, a legislação, como um conjunto de leis, passa a ser instituída por este, ao mesmo tempo em que integra a sua organização (SCHMIEGUEL, 2010). Sendo um instrumento de normatização e regulamentação oficial das ações humanas em sociedade, “[...] em geral, [...] têm a finalidade de proteger alguns valores considerados socialmente relevantes, tais como a vida, a honra, a liberdade, a justiça, a segurança, a igualdade, a integridade física e moral, o trabalho, o bem-estar e outros dessa natureza” (SCHMIEGUEL, 2010, p. 131). Nesse sentido, faz-nos dimensionar nossas possibilidades e limites, tanto individual quanto coletivamente, que vão variar de acordo com a direção que dermos às nossas ações.

Desse modo, em uma sociedade que se pretenda democrática, a legislação precisa ser entendida em sua pertinência ao campo do Direito, uma vez que é a responsável pela garantia do cumprimento das regras estabelecidas, e esse, por sua vez, em sua relação intrínseca com o campo da política, no qual as ações humanas (ARENDDT, 2008) se dão sempre em direção a/com outro ser humano e às coisas, de forma

intencional, não neutra. A legislação, por conseguinte, acaba também por representar e expressar o movimento de embates ideológicos que perpassam a tomada de decisões na/para/da *pólis*, em seu específico contexto social, político, histórico e cultural.

No Brasil, antes da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, o curso de Pedagogia era regulamentado pela Resolução CFE n. 2/1969 (BRASIL, 1969), que teve sua base legal na Lei da Reforma Universitária n. 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968). Portanto, de 1968 até 1996, tivemos vinte e oito anos sem grandes modificações, aí incluídos os vinte anos de ditadura militar, significando mais de duas décadas de proibições da participação do povo nas decisões emanadas do poder estatal.

A partir de 1988, o regime de governo brasileiro passa a ser democrático, de direito, com a Promulgação da Constituição Federal. Ainda no caminho, a uma velocidade possível, em busca da garantia da efetivação dos princípios democráticos, negamos a aceitar ordens de um poder centralizador e coercitivo, entretanto, ainda há, de forma geral, dificuldade de compreender a organização necessária para as conquistas efetivamente democráticas. Nesse processo, não há resultados imediatos, uma vez que implica em diálogo, conflitos, estabelecimentos de acordos, tendo em vista a necessidade do equilíbrio de forças opostas. Portanto, não foi surpresa que levássemos dez anos de discussão e debates, entre o Ministério da Educação e Associações representativas de várias instâncias de educadores e seus coletivos, após a atual LDB, para que pudéssemos ter a regulamentação do curso de pedagogia.

Nesse sentido, após os vinte anos de silenciamento imposto, também não surpreendeu a profusão de documentos, resultantes daquelas lutas dos movimentos da sociedade civil organizada, acerca das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores e para o curso de Pedagogia o que sinalizava para a grande preocupação com a formação democrática dos professores no Brasil. Assim, desde 1975, ainda no contexto de luta pelo fim definitivo da ditadura militar e pela garantia de meios para que não voltasse a acontecer e pela (re)democratização do país, a partir da campanha das “Diretas Já”, foram iniciados os debates sobre a reformulação dos cursos de formação de professores e de Pedagogia, com a

participação do coletivo de educadores, representados, por exemplo, pelo Comitê Nacional Pró-formação do Educador que, em 1983, para a ser a Comissão Nacional dos cursos de Formação de Educadores – CONARCCFE, Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia – CEEP<sup>10</sup>, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Privadas Brasileiras, Fórum Paulista de Pedagogia, Fórum Paulista de Educação, Fórum Paulista de Educação Especial, Fórum em Defesa da Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Os educadores e suas entidades acompanharam de perto este movimento, e estiveram presentes, em todo este período, mobilizando-se por meio de encontros, reuniões, documentos, orientados sempre pelo princípio fundamental que desde a promulgação da LDB se firmara junto ao MEC, SESU e CNE: *as discussões das diretrizes da pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora deste contexto* (AGUIAR et al., 2006, p.826).

Assim, o Ministério da Educação, através do Edital MEC/SESu 04/97, “[...] torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC” (BRASIL, 1997, p. 1). Por conseguinte, muitas dessas IES, também passaram a movimentar os estudantes e professores de seus cursos de Pedagogia para discutir e construir suas propostas, coletivamente.

No entanto, a partir de 1998, a CEEP amplia o processo de discussão nacionalmente, com a participação mais efetiva da comunidade acadêmica representada pela ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

---

<sup>10</sup> Comissão nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998 (BRASIL, 1998).

Destaque para o fato de que – não obstante todos os esforços convergidos para a luta pela construção de uma política pública de caráter democrático para a formação de professores e do pedagogo, coerente e consistente com as necessidades contextuais, nos aspectos éticos, técnicos e políticos – havia os interesses particulares de cada grupo, específicos às suas causas, naquele momento. Desse modo, é bom lembrar que as disputas de interesses, concentradas especialmente sobre a identidade e organização do curso, davam-se tanto externa quanto internamente aos campos.

Em 1999, A CEEP apresentou ao MEC/CNE uma proposta das Diretrizes para o curso de Pedagogia, entendendo que a visão predominante “[...] não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas [...] o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores [...] desde o início da década de 80” (SCHEIBE, 2007, p. 48). Essa proposta foi bem recebida pela comunidade acadêmica, primeiro por contemplar o que já vinha sendo realizado em muitos cursos, depois, e principalmente, por constituir a docência como base da ação profissional do pedagogo para além do espaço institucional escolar, sem manter a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, duas questões que estavam na base dos interesses comuns de todos os grupos.

Entretanto, a referida proposta somente foi enviada ao CNE pelo MEC após forte pressão das entidades de representações do coletivo de professores e estudantes de pedagogia, pois o interesse era o de “[...] construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado” (AGUIAR et. Al., 2006, p.825).

Depois de seis anos de “silenciamento”<sup>11</sup> do MEC/CNE, em 2005, o CNE divulgou “minuta das DCN” para apreciação da sociedade civil; rejeitada, porém, pela comunidade acadêmica por “[...] encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior” (SCHEIBE, 2007, p.53), essa era a intenção desde que a LDB fora homologada. Seguiu-se, então,

---

<sup>11</sup> O referido silenciamento diz respeito especificamente às DCN para o curso de Pedagogia. Pois em 2002 foram homologadas as Resoluções MEC/CNE/CP n. 1 e 2, que instituem Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

formulação e entrega ao CNE de documento solicitando uma audiência pública e críticas à minuta.

Fato é que toda a pressão social resultou em que em 2005, o CNE elaborou o Parecer 005/2005, com fortes influências da proposta da CEEP, entregue ao MEC/CNE em 1999, aprovado em reunião do Conselho Pleno, com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir. Este Parecer ampliou a formação do pedagogo, aproximando-a mais daquela proposta elaborada pelo coletivo de educadores.

Desse modo, no intervalo, entre a promulgação da LDB e a homologação das DCN para os cursos de Pedagogia, atravessado por várias discussões em várias instâncias, imposição e “derrubada” de decreto-lei (nº 3.276/99 e nº 3.554/00, respectivamente)<sup>12</sup>, o Estado brasileiro, declarou a extinção gradual da maioria dos cursos Normais em nível médio e, através das suas Instituições de Ensino Superior - IES, as universidades prioritariamente, organizaram cursos de formação em Pedagogia destinados às professoras e professores em serviço que já atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas das redes públicas. Também naqueles dez anos, as IES procuraram reorganizar os currículos dos cursos de Pedagogia, a partir da legislação em vigor, que era geral para todos os cursos de formação de professores, [RES. CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e RES. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002] (MOURA e CARVALHO, 2016, p. 6).

Interessante também observar que o coletivo de profissionais e estudantes da área da Educação, mobilizado, foi citado formalmente no documento pelo MEC/CNE. Acredito, no entanto, que menos por reconhecimento do que por interesse em se mostrar democrático. Sua participação foi incluída no primeiro parágrafo do texto do Parecer MEC/CNE/CP n. 005 de 13/12/2005, como seu primeiro ato na definição das DCN para o curso de Pedagogia,

[...] rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como

---

<sup>12</sup> O primeiro determina em seu parágrafo 2º do artigo 3º, que a formação de professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores e o segundo, relativizando-o, substitui o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia.

Em 21 de fevereiro de 2006, é aprovado o Parecer CNE/CP 003/2006, retificando o Art. 14 do então Projeto de Resolução, o qual especificava que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (p. 2).

Para

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Desse modo, retirou a exclusividade das funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional do curso de Pedagogia, possibilitando a abertura a outros licenciados, desde que formados em curso de pós-graduação, embora não especifique se em *lato* ou *stricto sensu*. O principal argumento da modificação, para além do cumprimento dos artigos em referência da LDB, é o entendimento de que assim está garantindo o cumprimento da gestão democrática da escola pública brasileira, uma vez que possibilita as funções gestoras da escola a todos os licenciados, desde que haja formação para tal.

Ao tempo em que identificamos a profusão de documentos legais durante o processo de discussão, negociação e construção das DCN, também identificamos a grande quantidade de produção acadêmico-científica, especialmente de professoras e professores participantes diretos desses processos, após a aprovação do Parecer 005/2005, que já explicitava formalmente a pretensão do projeto de lei. Algumas dessas produções explicitam e analisam o debate ético-político-epistemológico que

foi base das argumentações dos grupos envolvidos e outras, ainda, fazem uma minuciosa análise dos resultados do processo, materializados naquele Parecer.

Algumas dessas produções fazem a análise do processo e do resultado argumentando que a lei acaba por ampliar a função do pedagogo. Outros defendem que a lei “[...] transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado” (PARECER CNE/CP Nº 3/2006, p. 4), como faz o conselheiro que vota contrariamente ao parecer em referência. Há também produções que criticam severamente as DCN por considerá-las “[...] uma expressão da epistemologia da prática” (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 35). Outras produções compreendem que, apesar da

[...] fragilidade que reveste o curso de Pedagogia, enquanto campo de conhecimento [...] Não se pode negar, também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade e que avanços significativos vêm sendo empreendidos quanto à definição de seu estatuto teórico (BISSOLI DA SILVA, 2017, p. 15).

Ainda existe quem considere que “[...] abre-se assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos” (AGUIAR et al. 2006, p. 829).

Longe de se caracterizar em uma unanimidade, mas como um acordo negociado para a solução, “[...] mesmo que provisória, para uma controvérsia que se estende há pelo menos 25 anos” (SCHEIBE, 2007, p. 60), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, regulamentam, sistematizam e organizam o curso de Pedagogia a partir do previsto na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, acerca da formação de professores no Brasil. Têm força de lei e foram homologadas como Resolução n. 1 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 15 de maio de 2006.

#### **4.2 Os sentidos das políticas de currículo e formação de professores**

Compreendo que uma lei, por princípio, não neutra traz para pensar qual sua finalidade, qual o valor que ela quer difundir e quais os que a embasam. De minha perspectiva, penso no que querem as DCN e, no que elas são. No primeiro caso, coube-lhes a definição dos saberes básicos entendidos como necessários à formação do pedagogo e, no segundo, aqui vou assumi-las como a materialização



de uma política pública de currículo para a formação do pedagogo. Assim sendo, sua formulação aconteceu, como toda política pública, no bojo do enfrentamento entre interesses de partes que sabiam e reconheciam a necessidade de sua criação, em função das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas de um *espaçotempo* histórico.

Do mesmo modo, não podemos pensar em políticas de currículo fora do contexto das políticas públicas, bem como não podemos, também, pensá-las sem contemplar as políticas sociais, as políticas educacionais e as tensões entre esses âmbitos. Nesse sentido, políticas de currículo como políticas oficiais são construídas no campo macro da gestão e do planejamento e a perspectiva de sua constituição segue em direção à relação com o contexto da organização político social e econômica, que se tem e o que se deseja. Entretanto, não é no nível macro que elas efetivamente se constituirão, tampouco se materializarão sem a interferência, interpretação, traição e reconstrução das/nas instâncias micro.

Propostas curriculares nacionais ou centralizadas [...] só conseguem se institucionalizar porque negociam com outras demandas entendidas como locais e que não necessariamente têm sintonia com interesses político-econômicos dos projetos em pauta (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013, p. 394).

Freire (1967) nos chama a atenção de que políticas, de uma maneira geral e, para a educação, especificamente, são marcadas especialmente por negociações encharcadas por interesses que ultrapassam os especificamente educacionais e pedagógicos, até porque estes são imersos em pautas políticas, culturais e econômicas que vão desenhando sentidos, propostas e práticas no contexto da escola e fora dela. Políticas só são criadas no contexto humano, em movimentos de interação de sujeitos desejantes, logo não são vazias de sentido e de significado. Por isso, sujeitos interessados, com interesses que se excluem, incompatíveis entre si. Assim, questões políticas implicam um conflito possível.

Pensar em políticas de currículo é pensar políticas de constituição do conhecimento escolar e, necessariamente, pensar em políticas de formação, de um determinado tipo de sujeito (manipulável ou autônomo) e de um determinado tipo de sociedade. Isto significa dizer que “[...] é um campo conflituoso de uma seleção de cultura e é um campo de embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender

e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111), um campo de forças antagônicas presentes e atuantes desde o contexto da sua formulação. Para Pacheco (2003),

[...] a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo (p. 14).

Pensar em políticas de currículo, também é pensar nas dinâmicas das ações das instâncias externas e internas à instituição formadora e em suas inter-relações, sempre, tensionadas pelos movimentos institucionais cotidianos. Ball, em entrevista com Mainardes e Marcondes, diz que políticas não são implementadas, “[...] pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (2009, p. 305) e isto não acontece. Ele defende que as políticas são traduzidas para as práticas, não sem uma ressignificação e uma reconstrução o que para Alves (2010, p. 1.195) significa “[...] a compreensão de políticas como práticas coletivas, em contextos cotidianos, nas múltiplas relações de ‘praticantes’ nas redes cotidianas de conhecimentos e significações”.

Pensar em políticas de currículo como, necessariamente, políticas de formação, exige a compreensão da formação como experiência única, intransferível, inexplicável de sujeitos singulares nas suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, por isso atravessada por suas emoções e afetos, situada histórica, cultural e temporalmente. É pensar os sujeitos que são referenciados e se posicionam (NÓVOA, no prelo) política, ética e esteticamente em relação ao seu processo formativo, portanto assumem uma “[...] centralidade reflexiva e praxica” (MACEDO, 2011, p. 15).

Políticas de formação de professores também são políticas que têm alcance e desdobramentos a médio e longo prazos, que podem ultrapassar gerações. No primeiro caso, porque atingem diretamente o público-alvo – os professores – no segundo, porque denotam uma intenção de formação de certo tipo de profissional que terá sua ação no campo da formação de outros sujeitos cujas políticas de formação estão sendo pensadas concomitantemente.

Nessa perspectiva, o contexto da formação de professores não se esgota em si mesmo, primeiro porque está imerso em uma cultura local e individual, construída ao longo de uma existência, com saberes e valores referenciais, experiências formativas outras que levaram o sujeito até ali e, como diz o saber popular, “cultura não se muda por decreto”, no caso, por leis. Segundo porque – uma vez que aquela cultura sofra influências das construções oriundas dos saberes socializados, ressignificados e construídos – esses serão bases para ação profissional dos professores que é fincada nos espaços formais da escola.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia, abarcando a formação de professores para atuar nos primeiros anos da escolarização, configura-se em posição estratégica por ser essa uma fase considerada crucial na vida da criança, por vários teóricos e estudiosos (PIAGET 1967; VYGOTSKY, 1998a, 1998b; KRAMER, 2005; BRUNER, 1999). Nesse período, a criança vai sendo inserida no mundo das relações formais, conhecendo novas figuras de autoridade, diferentes da sua família e também consideradas legítimas, aprendendo a interpretar os códigos sociais formais, dentre eles a leitura e a escrita.

Compreendo que, apesar de todo potencial transformador da escola, ela foi criada e ainda é mantida para a difusão de “[...] padrões de saberes básicos entendidos como necessários à formação” (OLIVEIRA e LOPES, 2008, p. 35) de sujeitos necessários à construção e manutenção de uma sociedade que garanta a manutenção e a estabilidade daqueles padrões. O currículo, como dispositivo de organização dos saberes legitimados em conteúdo e forma, nunca deixou de ser objeto de controle social em função do seu potencial de tornar naturais e previsíveis ações que, por princípio, no universo do humano, são construções sociais.

Destarte, justifica-se a compreensão de currículo como construção cultural, social e ideológica (PACHECO, 1996), como um “campo de luta” entre grupos que têm interesse que o papel da escola seja o de “[...] transmissão de conhecimento econômico e ideológico e de tendências que apresentam resultados bastante conservadores” (APPLE, 1982, p. 40) e, por outro, de grupos que se interessam pela escola como espaço de emancipação e libertação (FREIRE, 1967). Assim, as políticas de formação de professores, vão se cruzando com as políticas para a Educação Básica, uma vez que é nesse nível que os professores irão atuar

profissionalmente, no contexto da práxis curricular, nos atos de currículo (MACEDO 2011), na “[...] *quotidianidade curricular* [que] é o que de mais concreto acontece e o que mais é suscetível de ser personalizado e que, ao mesmo tempo, resulta de algo que é muito mais complexo e invisível.” (grifo do autor) (PACHECO, 2014, p.60).

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 acoplado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, também criada na USP em 1934 (SAVIANI, 2008). O pedagogo, inicialmente, não tinha sua ação diretamente com crianças, mas na função de formação de professoras e professores nos cursos de magistério, em nível médio, para atuarem nos primeiros momentos da escolarização. Somente em 2006, sua ação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi regulamentada junto com quatro outros campos de atuação, todos tendo a docência como função básica, a saber, na gestão de sistemas e instituições de ensino, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional e em espaços não-escolares (BRASIL, 2006).

### **4.3 Curso de Pedagogia: os desenhos da Lei**

Inspirada em Macedo (2011), interessa-me saber como a formação é concebida e se organiza nas DCN para o curso de Pedagogia, bem como quais as propostas de mediação de sua realização e quais os “[...] princípios ontológicos, epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos vinculam a formação à concepção curricular?” (p. 31), para me fazer compreender as intenções que sustentam a proposta de formação, lembrando, como Lopes et al. (2013, p. 396), que

“[...] sentidos deslizam submetidos à multiplicidade de interpretações, sedimentações. A instabilidade dos sentidos resulta de condensações e deslocamentos operados pela sobredeterminação simbólica atinente ao tecido próprio do qual é feito o social: a linguagem.”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, foram regulamentadas pela RESOLUÇÃO MEC/CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006 e pelo Parecer CNE/CP n. 005 de 13 de dezembro de 2005 e Parecer CNE/CP n. 003 de 21 de fevereiro de 2006. A organização física do documento legal segue as determinações da Lei Complementar n. 95 de 26 de fevereiro de 1998, que

dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona.

O texto cumpre o disposto nos incisos I, II e III do art. 3º da referida lei n. 95/1998, sendo organizado em três partes:

I - parte preliminar, compreendendo a epígrafe, a ementa, o preâmbulo, o enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas;  
II - parte normativa, compreendendo o texto das normas de conteúdo substantivo relacionadas com a matéria regulada;  
III - parte final, compreendendo as disposições pertinentes às medidas necessárias à implementação das normas de conteúdo substantivo, às disposições transitórias, se for o caso, a cláusula de vigência e a cláusula de revogação, quando couber.

Desse modo, o texto das DCN é composto por quinze artigos. A primeira parte está organizada até o art. 2º. Do art. 3º ao 8º, é claramente perceptível a segunda parte e, do 9º ao 15º, a terceira.

Compreendo que uma lei, por mais prescritiva e autoritária, não consegue explicar nem controlar a formação que acontece no sujeito, no âmbito de suas experiências formativas (JOSSO, 2004), na complexidade dos atos de currículo (MACEDO, 2007a, 2011), nas *espaçotemporalidades* (ALVES, 2010), nas especificidades de cada contexto. Entretanto, o que pode, como função da regulamentação legal, é explicitar as condições, esclarecer suas bases epistemológicas e referenciar os âmbitos da “[...] gestão político-organizacional e pedagógica” (MACEDO, 2011, p. 34) do projeto formativo.

Nesse sentido, penso que seja relevante a explicitação da organização física da lei, com vistas à compreensão do valor que a norma jurídica quer dar a seu objeto de regulamentação, através da identificação precisa de suas partes – o que é apresentação, o que é normativo, propriamente, e o que é complementar.

Toda a discussão e embate de forças, durante o processo de construção das DCN para o curso de Pedagogia, giravam em torno da identidade do curso, que já vinha em transição há algum tempo. Segundo Bissoli da Silva (2017, p. 8), “[...] sua história pode ser considerada como uma história de busca de afirmação da

identidade”. A isso foi acrescentada a luta contra a regulamentação do Curso Normal Superior e a formação dos Institutos Superiores de Educação, que, ao fim e ao cabo, afastavam a formação docente da universidade e limitava a função do Pedagogo à área estritamente técnica.

Aguiar e outros (2006) argumentam que “[...] as várias identidades atribuídas ao curso de pedagogia, no Brasil [...] revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia” (p. 821). Sabemos que o que marca a nossa identidade é exatamente a diferença; o que nos diz quem somos é exatamente o que não somos. Contudo, Silva (2000) nos diz que nossa identidade, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Mesmo sem o saber, somos, como diz o poeta baiano, uma “metamorfose ambulante”.

Para Nóvoa (2016)<sup>13</sup>, “[...] identidade não se ensina, é um processo que está sempre em caminho [...] mas essa caminhada deve começar no primeiro dia na universidade”. Podemos, então, perguntar, de acordo com Moreira e Cunha (2007), que identidades docentes ajudamos a formar no curso de Pedagogia? Em quem se estão convertendo os/as estudantes? De que modo os significados partilhados nas interações das salas de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades que estão construindo? Deveria/poderia ser diferente? Como?

Também compreendo a identidade como representação de todos e de todas as pessoas e contextos por onde passamos e com quem e onde estivemos, pois, como nossa identidade é sempre construída em relação, os que “passam” acabam “ficando” um pouco em nós nas diversas e muitas identidades nas quais vamos nos metamorfoseando.

Nesse sentido, a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura, que se materializa no currículo, ainda não superada em muitos casos, simplifica e minimiza a docência à transmissão pura e simples de saberes disciplinarizados em uma lógica de estabilidade, isolamento e fragmentação, caracterizada pela

---

<sup>13</sup> Fala proferida em palestra na Universidade Federal da Bahia, intitulada “A universidade e a Educação Básica: Falando da formação de professores”, em 07/07/2016.

[...] concepção da Licenciatura como subproduto do Bacharelado (BARONE, 2008), ensino centrado excessivamente no instrumental teórico em detrimento da reflexão sobre o universo natural e prático (MENEZES, 1998), como alguns dos problemas levantados por pesquisadores acerca da formação. Todos eles de um modo ou de outro afetam concepções de currículo, ensino, aprendizagem, conhecimento, avaliação e, transversalmente, formação (PAIM, 2013, p. 87).

No entanto, a docência, base do trabalho do professor, tem saberes e fazeres específicos, para além da “[...] transmissão dos conhecimentos já constituídos [...]” (TARDIF, 2005, p. 36), puramente, pois é um trabalho que acontece nos âmbitos das complexas relações pessoal, profissional e institucional, portanto com uma complexidade muito mais ampla (NÓVOA, 2002), todas no universo do mundo humano, mediado, interativo, afetivo, interpretativo, acontecimental, instável, movediço, escorregadio.

As DCN, no §1º do Art. 2º, definem

[...] a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Assim, as DCN definem o trabalho docente contextualizando-o radicalmente no universo do mundo humano. “O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*” (AGUIAR et. al. 2006, p. 830). Contempla o seu caráter irreduzivelmente interativo e compósito, bem como original e irrepetível, tendo em vista as diferentes e diversas dinâmicas que se passam no cotidiano dos encontros e contextos. Inclui os saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2005), necessários à formação profissional do professor que tem suas itinerâncias no campo da formação de outros sujeitos e, no sentido da lei, em experiências educativas em espaços escolares e não-escolares (RES CNE/CP 1/2006).

Trago, também a compreensão de que

[...] o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem (AGUIAR et al., 2006, p.830).

Deste modo, a lei amplia a atuação do pedagogo, desde que seja em “[...] áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Art. 2º). Isso significa dizer que toda e qualquer ação profissional do pedagogo tem por base a intenção de ser educativa, portanto de provocar problematizações, reflexões, ressignificações, modificações e construções de saberes. Nessa perspectiva, necessita ser crítica e dialógica, no sentido freireano. A segunda depende da primeira, pois só há possibilidade de comportar o diálogo se houver a compreensão de que a visão de mundo é interpretativa, dependente das referências que foram possíveis de ser construídas nas diversas itinerâncias formativas.

Nesse sentido, a compreensão de Macedo (2010, p. 21) da formação “[...] como um fenômeno que se configura numa experiência singular, profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através de suas diversas e intencionadas mediações”, permite-me dizer que a função do pedagogo, para além da gestão das aprendizagens – que entendo ser função de todo professor – é a gestão da formação, propriamente, uma vez que seu foco são os processos educativos, quer se passem na escola ou fora dela. E, em qualquer contexto, compreender, obrigatoriamente, as articulações *dentrofora* (ALVES, 2010).

[...] Para Dominicé, nomear a formação é designar a educação pela via das relações, do contato, como se inspirou Carl Rogers. Estabelecer ligações entre espaços em geral dissociados, colocar em relação tempos frequentemente decompostos (MACEDO, 2010, p. 51).

Assim, fica o pedagogo legalmente responsabilizado pela construção de um “[...] conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem” (MACEDO, 2010, p. 21) dentro e fora das escolas. Deste modo, o Parecer 005/2005 elege como princípios para a organização do curso de Pedagogia



Os constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização das Unidades Federativas do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.

Merece destaque, no Art. 6º, a organização curricular do curso em três núcleos de estudos:

[Um] Núcleo de estudos básicos, que sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas (inciso I),

articula campos de saberes que subsidiam o estudo do fenômeno educativo e embasam a compreensão das ciências da educação. Um segundo

Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que atendendo às diferentes demandas sociais (inciso II),

possibilita a articulação de estudos dos diferentes campos em que o pedagogo poderá trabalhar. E um terceiro “Núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em [...]” (inciso III) atividades de práxis educativa.

O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (PARECER CNE/CP Nº 005/2005, p. 6).

No conjunto da proposta curricular, podemos identificar com clareza a articulação entre os três âmbitos da formação do pedagogo, proposta pelas DCN, o estudo dos fenômenos educativos cujo elemento central são as aprendizagens, que se passam no universo do humano, portanto são relacionais – fundamentadas na comunicação e esta nas linguagens – e situadas em um específico contexto histórico, político, cultural e econômico; a pesquisa como dispositivo de compreensão da realidade e produção de novos saberes e a gestão das *espaçotemporalidades*, do contexto

material e das relações em/de/no/com instituições e sistemas, tendo a docência como base de sustentação dessas ações.

A proposição de um currículo está atrelada à proposição de uma formação, compreendida como constituída e constituinte por/de experiências afetivas plurais, de sujeitos, irreduzíveis e imanentes ao próprio processo de suas construções – da formação e da experiência -, em movimento dialético e dialógico com aquelas proposições as quais acabam por encaminhar processos de construções identitárias individuais e coletivas em contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural presente, visando a sua transformação ou reprodução.

De uma ou de outra forma, o resultado só poderá ser avaliado, em termos macro, a médio e a longo prazo. A proposição de um currículo, portanto de uma formação é sempre como projeção, pois, por seu caráter provisório, não se esgota em si mesmo nem no espaço nem no tempo, é passível de necessidade de modificações, nunca é suficiente pela própria natureza dinâmica do currículo, do tecido social e da cultura. Para Macedo (2010, p. 90), “[...] é preciso estar consciente de que as necessidades e os recursos podem ser previstos, mas, também, que a própria dinâmica formativa implica a emergência das necessidades e dos recursos.”.

Interessante observar, no Art. 3º, a lei admitir que a formação não será esgotada no currículo

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, *cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão*, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (grifo meu).

Bem como o Parecer 005/2005 já chama a atenção para que “[...] a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada” (p.6).

Assim, temos, no texto legal, duas afirmativas quanto à formação do Pedagogo, a primeira diz respeito ao caráter “insuficiente” e transitório de uma proposta de formação, tendo em vista a dinâmica dos contextos em que a ação profissional irá

acontecer. A segunda, a de que essa insuficiência deverá ser suprida, complementada, “consolidada” na própria ação profissional, no contexto da práxis e, no caso do pedagogo, no contexto dos atos de currículo.

É nestes termos que ao perspectivarmos os *atos de currículo* como *práxis*, bem como o processo de formação no seu acontecer como uma atividade de sujeitos-atores coletivos, isso vai implicar em atividades de *alteridades* que *alteram*, tanto aquele que experimenta a formação quanto o seu entorno formativo, ou seja, a *formatividade* da qual faz parte e está implicado (MACEDO, 2010, p. 88).

#### 4.4 Política de sentido da formação nas DCN

O estudo do contexto histórico da criação das DCN para o curso de Pedagogia nos ajuda a compreender que a política de sentido implícita na formação do pedagogo está atravessada diretamente pela tentativa de mediação entre os interesses e desejos de grupos que compreendem a função e o sentido do pedagogo de maneiras absolutamente diferentes, em alguns casos, opostos. Desses grupos, dois se destacam pela força da argumentação que põe em evidência não só uma identidade, mas um *status* da profissão. De um lado, há aqueles que pensam o pedagogo como o cientista da Educação – logo planeja e formula políticas de educação e de ensino – cuja docência pode vir a ser um desdobramento dessa função com atuação dentro e fora da escola; do outro, há quem pensa que o pedagogo é um professor e sua função além da docência, é periférica.

Nesse sentido, na formação do pedagogo, prevista nas DCN, destaca-se o caráter da dubiedade, mas também do apaziguamento que parece querer contemplar os desejos e os interesses dos grupos com mais “força de argumentação”. Isto entendido não só pela qualidade e profundidade do argumento, mas também pelo poder de alcance e pela legitimidade que a posição desses grupos lhe confere no campo, no sentido impresso por Bourdieu (2016), da Educação.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à **formação de professores** para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. **As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:**

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (grifos meus).

Destarte, ao tempo em que a lei abre a possibilidade de opção do caráter do curso, também, realça o elemento central da formação: a docência.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. (RES.CNE/CP 005/2005, p. 10).

Mesmo que o projeto pedagógico do curso opte por se concentrar em qualquer viés diferente do ensino formal, ainda assim, o caráter da formação do currículo está implicado com a formação do professor, necessariamente.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para **o exercício da docência** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

.....  
 § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (grifos meus).

Nesse contexto, a lei ainda reconhece o limite do tempo institucional da formação, dada a amplitude das informações fundantes, pertinentes e relevantes necessárias à formação docente quando, no seu Art 3º já citado acima, afirma que a sua consolidação “[...] será proporcionada no exercício da profissão”. Assim, também deixa claro que a formação se estenderá ao campo profissional. O que não fica claro é quem a proporcionará, deixando abertura para diversas e diferentes interpretações, inclusive a de que pareça como se fosse algo “natural” ao fazer profissional.

De outro modo, Nóvoa (no prelo), defende “[...] cinco posições para uma formação profissional dos professores [...] disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública”, todas apoiadas institucionalmente pela universidade e pela escola (contexto da práxis profissional), desde o ingresso no curso.

Nessa perspectiva, o sentido da formação do pedagogo proposto nas DCN traduz um carácter ampliado; para alguns, excessivamente abrangente. Entretanto, traduz também o carácter contextual, histórico, cultural, político e provisório do currículo. Assume as incompletudes, os movimentos, os desvios e as ambivalências do fazer humano, bem como as possibilidades de criação de novos espaços de atuação profissional, contudo a formação aparece como externa ao sujeito, sempre.

No texto da lei, como também nos Pareceres 005/2005 e 003/2006, não há em qualquer lugar, explicitamente, uma referência na qual se discuta sobre a condição irreduzível de que a formação se passa no sujeito e de que este irá, inevitavelmente, contestar, deslocar, trair, transgredir e compor currículo. Nos últimos parágrafos do texto, fala-se em autoavaliação dos estudantes, referente à atividade de estágio e, no último parágrafo do item *conclusão*, diz que

Um curso desta envergadura exige dos formadores disposição para efetivo trabalho conjunto e articulado, incentivando, inclusive, a *participação dos estudantes no planeamento e avaliação da execução do projeto pedagógico* [...] (p.16). (grifo meu).

Destaca-se, na intenção “politicamente correta” da lei, que, se alguém precisa de incentivo para participar, a *priori*, não participa, está fora. Não foi pensado, compreendido como parte inerente ao processo de constituição da formação desde sua concepção, por isso acaba ocupando o lugar do receptor, o lugar de quem, em algum momento, precisa dar *feedback*.

Apesar de ser evidente a lei considerar o carácter complexo, dialético e multirreferencial da formação docente, parece também entender o acesso à quantidade de informação, sistematizada, temporalizada, dialogada, necessária e suficiente para a formação do pedagogo. Fica realçada a ausência, como informação necessária, das experiências formativas (anteriormente construídas e as

do/no processo do curso) dos atores e atrizes sociais, compositores do currículo formativo.

## 5 A IMPLICAÇÃO AUTORIZANTE NA CONSTITUIÇÃO DO MÉTODO

Este capítulo se concentra na exposição reflexiva das opções metodológicas para esta pesquisa, bem como seus fundamentos e justificativa. Neste viés, descrevo as ações que foram realizadas como aproximações das questões da pesquisa.

O conhecimento produzido através da pesquisa é tão mais legítimo quanto mais próximo for da realidade em que foi produzido e tão mais próximo tende a ser se sua produção estiver articulada a metodologias colaborativas, que pretendam um conhecimento “com” e não “sobre” (SANTOS, 2010b). Nesse sentido, no que diz respeito à pesquisa social, detidamente à pesquisa em educação, essa legitimidade fica atrelada ao universo do humano e pela capacidade de *contextualizar* e *englobar*. Para Morin (2004, p. 15),

O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

A pesquisa em Educação tem como principal característica que o sujeito e os contextos estão dinamicamente se alterando e se modificando pelo próprio processo educativo. Neste sentido, é ela própria um processo educativo em que pesquisador e pesquisado vão se formando e reformando (FREIRE, 2002a). Isto exige, portanto, um rigor metodológico, sem, contudo, a rigidez postulada pela pesquisa experimental. Conforme Prof. Boca de Leão, em várias reuniões de colegiado do curso,

Precisamos do rigor das bailarinas, constante, cotidiano, contínuo, mas também flexível, ampliador, suave, gradativo, ‘orgânico’, no qual o corpo e o movimento são compreendidos como únicos, diferentes, complementares por estar com o outro em sua diferença, e não a marcha rígida, dura, limitadora, sisuda, da obediência cega e homogeneizadora. Precisamos de “dançar” e não de “marchar” a vida.

O acontecimento, a surpresa, o inusitado, o diferente, o chocante, precisam ser admitidos, aceitados, interpretados e compreendidos. Por isso, é preciso compreender também a possibilidade que o campo tem de seduzir, deslocar,

transformar, produzir e desorientar.

Considerando a complexidade epistemológica e política (CUNHA, [199-?]) e o caráter problemático da pesquisa e da sua metodologia, “almejo a construção continuada de uma formação metodológica ampliada e conectada a uma crítica social do seu uso, portanto, articulada a reflexões éticas e políticas” (MACEDO, 2000, p. 27).

Compreendendo a História como possibilidade, reconhecimento

[...] a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como “perder” o endereço histórico (FREIRE 2003, p. 97).

Sob a compreensão de que os processos de educação e de formação, que é o constructo de pesquisa deste trabalho, são processos eminentemente relacionais, que têm por base as aprendizagens, que estas se passam no contexto do processo de comunicação e esse último necessita das linguagens, tomamos como ponto básico a compreensão de que a imersão no contexto da pesquisa é condição básica para a sua interpretação e compreensão. Assim sendo, a minha opção metodológica se inscreve nos “caminhos” da pesquisa de base qualitativa, de inspiração etnográfica, por considerar o contexto como campo autêntico e legítimo da ação dos sujeitos sociais e por isso dos sujeitos e situações pesquisadas. Pois, a pesquisa qualitativa privilegia as fontes diretas e a perspectiva dos sujeitos pesquisados, envolve prioritariamente a descrição, considera o pesquisador como principal dispositivo e enfatiza mais o processo do que os resultados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Optar pela abordagem qualitativa de pesquisa, implica em buscar um “rigor outro” (GALEFFI, MACEDO e PIMENTEL, 2009). Qual seja aquele que exatamente por assumir, ética, estética e politicamente a existência irreduzível dos atores sociais e de seus movimentos nas realidades que se apresentam e são compreendidas, interpretadas e representadas por cada um deles, dando-lhes sentido e significado



(BERGER e LUCKMANN, 2012). Assim, não deixa, também, de contemplar as diferentes narrativas, interpretando-as em diálogo com as próprias narrativas e interpretações do pesquisador e com o aporte teórico pertinente, componentes do repertório de uma competência política/técnica/ética/estética, que tem em vista os objetivos da pesquisa, no contexto da responsabilidade social da ciência.

Por isso, compreendo que a etnopesquisa crítica e multirreferencial contempla o diálogo, no sentido freireano, que é o que nos dá a possibilidade de entender o outro a partir do outro e não a partir do que pensamos ou queremos que ele seja.

Macedo nos traz que

para que uma mudança seja profunda, é necessário partir da intimidade das coisas; para entrar na intimidade das coisas, é preciso partir delas, conviver com elas; então podemos distinguir as que não interessam, e, a partir de dentro, montar o caminho da transformação mais relevante e pertinente, dentro da radicalidade que não desreferencializa, não arrasa (MACEDO, 2000, p. 63).

Nesse sentido, a etnopesquisa crítica e multirreferencial realça a implicação como modo de criação de saberes, tendo como base os pressupostos construcionistas e sócio existenciais (BERGER e LUCKMANN, 2012). Pesquisar com os etnométodos constituídos pelos atores sociais e/em seus segmentos, nos coloca no lugar da compreensão do olhar do outro pelo outro, que, não sendo idiotas culturais, esses atores disponibilizam uma competência descritiva e de análise própria, construída cotidiana, contextual e coletivamente, uma história de entendimentos e compreensões radical e singularmente articuladas ao contexto. Suas narrativas são, assim, composições da/para/com a pesquisa.

Deste modo, o campo empírico de realização desta pesquisa foi o contexto de um curso de Pedagogia, tendo em vista que os anos de trabalho, como professora formadora de professores e como pesquisadora, neste contexto, tem me proporcionado a construção de uma rede de relações de confiança e, por isso, uma melhor possibilidade de *intimidade* e compreensão da cultura. Os sujeitos da pesquisa foram professores, estudantes e egressos desse curso. Os dois primeiros, por estarem vivenciando o contexto da formação em processo acadêmico e o terceiro por já terem um distanciamento temporal do curso e estarem no contexto da

atividade profissional, em que necessitam articular os saberes construídos durante o período da formação acadêmica e os saberes que estão construindo na práxis.

Nesta perspectiva, este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, tendo em vista sua característica central da busca da compreensão de uma singularidade densa em seu movimento relacional e, portanto, dinâmico, histórico, dialógico e dialético com o contexto mais amplo (YIN, 2010; MACEDO, 2006; MORGADO, 2016). O estudo de caso enfatiza a descrição e a interpretação contextualizada, detalhista, situada e marcadamente identificadora e referencializadora do *espaçotempo* e de seus *praticantespensantes* pesquisados (LUDKE e ANDRÉ, 1986; ALVES, 2010, 2012). Para Morgado (2016, p. 59), o estudo de caso “[...] requer o envolvimento pessoal do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de formar e captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos.”.

Como dispositivo metodológico, optei pela *entre-vista* semiestruturada, pois a entendo como um dos mais significativos **para compreensão e análise**, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa, pela possibilidade do diálogo entre pesquisador e sujeitos, marcado pela liberdade das falas e, a partir delas, o surgimento de questões relevantes, sem enquadramentos. A *entre-vista*, na perspectiva da etnopesquisa, possibilita a compreensão dos sentidos com os quais os sujeitos constituem, compreendem, interpretam e representam a realidade a partir das suas próprias narrativas e descrições. Segundo Macedo (2000, p. 164),

[...] A linguagem aqui é um forte fator de mediação para apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas [...].

Tendo em vista que o constructo de pesquisa, aqui configurado, é a formação, e esta se passa no sujeito (MACEDO, 2011) através da experiência (JOSSO, 2004), pretendo que os questionamentos da *entre-vista* se situem como elementos que encaminhem prioritariamente às narrativas de vida e à descrição de atividades que não são percebidas diretamente (MACEDO, 2006), pois entendo que cada história é contada a partir do que é significativo para o ator social e da forma como ele consegue objetivar pelas suas referências, pelo que ele é, mas ao mesmo tempo,

torna-se a partir de sua própria narrativa, que vai se alterando em um processo de tornar-se/narrando/tornar-se.

Outro dispositivo foi a observação participante, que possibilita a vivência do problema (GATTI, 2002), a compreensão dos contextos a partir das realidades ali presentes, sem invasão, por ser parte constitutiva. Compreendo que um contexto é composto na dinâmica dos movimentos de encontros, desencontros e reencontros dos/com/pelos sujeitos que o habitam. Assim, o pesquisador tem a possibilidade de *estar* nas relações que observa, compreendendo a experiência na sua própria experiência de observar *in situ*. Minayo (2011, p. 70), defende que a observação

permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo da pesquisa. [...] A observação participante, ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.

Considerando o caráter coletivo, dinâmico e dialógico dos processos formativos mediatizados pelos atos de currículo (MACEDO 2007a), trabalhei com discussões emergentes em um grupo focal, por possibilitar o acesso “frontal” às diferentes formas de compreensão e interpretação do contexto e da situação estudada (GATTI, 2012), selecionado a partir dos sujeitos mais implicados criticamente na construção curricular do curso em questão e que representem diferentes olhares advindos de diferentes referenciais epistemológicos e formativos. Para Macedo (2006, p. 116), o grupo focal possibilita a “descrição dos etnométodos via narrativas dialogicizadas”.

(...) A formação implica em uma *alter-ação* aprendente e ação com o outro. Trata-se de uma busca por processos de *trans-formação* existencial, social e culturalmente implicadas. (...) todo processo formativo como experiência aprendente de sujeitos é uma irreduzibilidade cultural, social e existencial. Ou seja, trata-se da experiência *singular* e *singularizante* de sujeitos vinculados aos seus segmentos socioculturais que se formam de dentro da idiosincrasia das suas relações (MACEDO, no prelo).

Realizei rodas de memória e conversa com professores, estudantes em curso e egressos, visando compreender as itinerâncias dos sujeitos, especialmente após a conclusão da graduação, em articulação com os contextos das práxis profissional,

por se constituir em “um momento de narração amplamente dialogicizada do que nos passou e nos passa tendo como suporte um grupo de pessoas disponíveis para contar, dialogar (...) *com-versar* sobre experiências que lhes tocaram e lhes tocam” (MACEDO, 2015, p. 82).

Também analisei documentos emanados do poder público e dos contextos específicos de formação e trabalho docentes, sob a forma de legislação e/ou registros de atividades e experiências. Nas DCN para o curso de Pedagogia, busquei identificar, inicialmente, as concepções de formação e de currículo subjacentes ao texto legal, tendo em vista o embate de forças e de ideias no contexto do processo de sua construção. Este processo, por um lado, fora marcado pela abertura do espaço para a participação coletiva das Instituições de Ensino Superior, mas por outro pressionava com o encurtamento dos prazos, dificultando, e às vezes impossibilitando, uma discussão ampla e consistente sobre a compreensão de currículo e de formação, naquele momento histórico de transição e reconstrução dos processos democráticos no país (CUNHA, 199-?b).

Acompanhando a análise das DCN, foi também importante o estudo dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005, relatório que aprova os DCN, encaminhando-as para homologação e o Parecer CNE/CP nº 3/2006, relatório que faz uma “emenda retificativa” a um artigo do Parecer 5/2005.

Visando à compreensão das interpretações da legislação vigente e das DCN e sua articulação com esta, acompanhei o estudo do Projeto Pedagógico do curso – PPC, junto ao Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso, que tem a responsabilidade de formular, acompanhar, avaliar e revisar o PPC.

Entendo que análise das compreensões, se configura como uma interpretação das informações advindas do contexto, sejam elas explícitas e/ou implícitas, ditas e/ou não-ditas, considerando que essas informações já são, elas próprias, interpretações dos sujeitos implicados com/no contexto. Neste sentido, entendo, também, que é um processo que vai se configurando em momentos, desde a construção do projeto de pesquisa (MACEDO, 2006), tendo em vista que as opções do pesquisador já vão construindo uma forma de olhar que o vai conduzindo para outras opções. Durante todo o percurso do estudo, “o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos

seus 'dados', [tendo em vista] suas questões de pesquisa" (MACEDO, 2006, p. 136). Assim, a reflexão criteriosa, rigorosa (MACEDO, 2015) e crítica, embasada na interpretação e na compreensão do contexto deve atravessar todo o processo de construção da pesquisa.

Neste sentido, busquei bases na etnopesquisa contrastiva (MACEDO, 2017, no prelo), no sentido da sistematização rigorosa, fundamentada e consistente de aproximações e distanciamentos de elementos de naturezas diferentes, no caso deste estudo, as políticas públicas de formação de professores, materializadas nas DCN para o curso de pedagogia e as práxis formativas cotidianas atravessadas pelos atos de currículo de um curso de Pedagogia.

Devo dizer que compreendo por contraste, aquilo que realça em/na relação. Aquilo que, aqui, marcando a diferença, vai marcar também a identidade, que só pode ser realizado na relação, no movimento, sabendo que não posso aproximar, intencionalmente, o que não distingo, mas só posso distinguir, intencionalmente, o que está sendo aproximado. Neste sentido, a aproximação só é possível porque, interpretativamente, estabelecemos a diferença e, por conseguinte, a identificação, reconhecendo-as, uma e outra, como históricas (GADOTTI, 2004), senão seria dissolução.

Nesta perspectiva, os relatos sobre a construção de um método contrastivo, nos materiais a que tive acesso (BURNHAM, 2002), têm sempre demonstrado que essa acontece no processo mesmo da construção do estudo, especialmente no período da análise das informações, não havendo um "a priori" heurístico, o que vai ao encontro da postulação de Macedo (2017, no prelo) de que

[...] toda pesquisa, na sua concepção e contexto [...], é construída nos seus movimentos próprios a partir de uma certa realidade situada tanto histórica quanto contextual e culturalmente [...]. [Assim], o que temos que construir como compreensão são aproximações por identificação, complementarismos analíticos, afastamentos por diferenças marcantes e hibridizações criando novas diferenças pela forma criativa com que as relações entre diferentes se efetivam [...]

Não obstante, inicialmente, ainda em caráter provisório, alguns elementos foram sendo pensados, em articulação com os princípios e os fundamentos da opção metodológica da pesquisa. a) Identificação pela diferença em aproximações; b)

Clareza da concepção do objeto formação em relação com o currículo; c) Distinção das diferentes naturezas dos contextos estudados: documento legal regulamentador e um curso em processo; d) Articulação entre o objeto formação em sua regulamentação formal e no movimento de um curso em processo.

Busca-se, assim, nas etnopesquisas contrastivas, *compreender singularidades singularizantes em relação*, nas suas aproximações, distanciamos e diferenciações. Possibilita-se assim, a desconstrução dos abstracionismos e das simplificações cultivadas pelas ciências de caris hierarquizante. Como um projeto histórico, essas ações epistemológicas e metodológicas reforçam alterações descolonizantes no que concerne às relações com os saberes e suas políticas de sentido (MACEDO, 2017, no prelo).

Neste contexto, tendo chegado o momento específico de sistematização do que fora apreendido no processo da pesquisa, foi necessária a criação de Noções subsunçoras que, emergiram do processo e das análises preliminares, do entrecruzamento entre os contextos, a realidade e as questões e objetivos da pesquisa (MACEDO, 2006), em constante diálogo com o referencial teórico, em um exercício minucioso e contínuo de interpretação, compreensão e reflexão das/sobre compreensões e interpretações advindas do campo. Assim, a análise se pautou no recurso sistemático da “triangulação ampliada” (MACEDO, no prelo), que “dá valor e consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade” (MACEDO, 2006, p. 141).

A análise dos textos (narrativos, descritivos, documentais), foi feita a partir da análise de conteúdo, com o olhar da etnopesquisa, tendo como base a compreensão do contexto e da cultura, destacando-se os sentidos e significados que emergem no processo e, por isso, de base hermenêutica. Deste modo, os trabalhos de Ricoeur (1988, 2013) darão sentido a alguns critérios como a temporalidade “presente” do discurso, seu caráter auto referencial, o discurso como obra, a relação da fala com a escrita, o discurso como projeção de mundo e como mediação da compreensão de si. Isto significa colocar no centro da análise, realçando-as, as interpretações e compreensões do/no/com o contexto, histórica, temporal e culturalmente situado.

### **5.1 Pesquisa e práxis: os sentidos em campo**

Aqui descrevo, as ações realizadas, procurando preservar a densidade

característica da pesquisa qualitativa e da etnopesquisa, sem, contudo, adiantar os seus resultados, uma vez que a análise está sistematizada em outro capítulo, bem como os resultados da pesquisa.

Por necessidade do exercício da docência, há algum tempo já venho, individualmente, estudando as DCN do curso de Pedagogia, documentos e textos que os têm como objeto de estudo. Assim, pensando em ouvir outras vozes e sair um pouco do “isolamento”, decidi publicizar essa atividade e convidar os professores do curso, contexto em que escolhi para a realização desta pesquisa, para, segundo seus interesses, acompanhar-me nesse estudo. As discussões emergentes nessa atividade, que não se limitam ao estudo dos documentos previstos, mas partem deles, foram bastante profícuas, no sentido de me dar pistas para o estabelecimento de critérios para a formação do grupo focal e também elementos significativos para a escolha de procedimentos e dispositivos analíticos.

Inspirada nos trabalhos de Ricoeur (1988, 2013), a análise do documento legal das DCN foi sistematizada com base no contexto sócio-histórico, procurando colocar em perspectiva a memória dos conflitos inerentes ao encontro de interesses e desejos contraditórios de pessoas e grupos, na constituição de uma política pública de formação de professores. Também procuro identificar qual o valor que a norma jurídica está dando a uma formação profissional de professores na organização de diretrizes para os cursos de pedagogia e especialmente, realçar, no que tange ao objetivo deste trabalho, qual a política de sentido de formação que fundamenta o documento legal.

Destaco que durante o período de dez de abril a trinta e um de agosto deste ano de dois mil e dezessete realizei o doutorado sanduiche, como bolsista da CAPES, na Universidade do Minho, na cidade de Braga, em Portugal. Fui co-orientada pelo Prof. José Augusto Pacheco e o objetivo do meu estudo foi o de ampliar e aprofundar os pressupostos teóricos e explicitativos de políticas de currículo, a partir dos estudos realizados pelo Prof. José Pacheco e seu Grupo de pesquisa em Teoria do Currículo e Práticas do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Para isso participei das discussões implementadas pelo grupo de pesquisa em Teorias de Currículo e Práticas do Instituto de Educação da Universidade do Minho, bem como estudei o seu aporte de embasamento teórico-epistemológico.

No capítulo quatro deste trabalho, no primeiro momento, contextualizo, no período histórico da criação das diretrizes, os embates entre os grupos de professores e pedagogos, suas representações e o poder público. No segundo, incluindo as colaborações do estudo realizado na Universidade do Minho, do aporte teórico do grupo de investigação coordenado pelo Professor José Augusto Pacheco e as suas produções, explico as concepções que embasam a criação dos princípios da análise, entretecendo a fundamentação teórica das políticas de currículo e da formação docente e no terceiro, tento pontar a organização que a lei destaca para o curso e, por fim a política de sentido da formação.

Com o grupo de estudo/grupo focal, citado anteriormente, tive base para a sistematização de discussões e acontecimentos que surgiram do/no contexto mais amplo em um movimento de reflexão sobre a reflexão, no contexto de outras e múltiplas vozes, criando a possibilidade de tensões generativas (MACEDO, 2012).

Iniciamos os trabalhos elegendo como centro das discussões/reflexões a provocação “Quem estamos formando? Para quê, para quem e para onde?”, o que, já nos levou, em termos práticos, a revisar a organização do projeto de curso, no que diz respeito aos núcleos previstos nas DCN, a partir das novas reflexões, discussões e interpretações densas e tensas do texto legal em relação aos movimentos e percursos que têm sido realizados nos componentes curriculares.

Ainda tendo como centro das discussões/reflexões a provocação sobre o contexto da formação, passamos a discutir/refletir sobre a proposição do curso, de formar professores, para além das normas e prescrições legais e os componentes curriculares que a tradição convencionou como “pedagógicos”. Assim, nos deparamos com questões como a função social da docência, a construção da autonomia dos sujeitos e a formação política do professor. Essa última, considerada fundamental, ao dar sentido basilar na formação da autonomia e no comprometimento com os processos formativos individuais e coletivos, tendo em vista que sendo educação uma questão coletiva, exige ações coletivas, concebidas, pensadas e planejadas como tal.

As sessões foram gravadas e também sistematizadas voluntariamente por alguns componentes do grupo e eu mesma fiz as transcrições, como forma de escuta



sensível que ponha em contraste as diferenças e similaridades da escuta presencial.

As sessões com o grupo focal/de estudo aconteceram independentes das reuniões do NDE e do colegiado de curso, no intervalo de um mês, aproximadamente. A partir do primeiro semestre do ano de dois mil e quatorze, a cada dois encontros do grupo, os nomeamos de sessão, pelo caráter de continuidade das discussões. Tivemos seis sessões, até o segundo semestre do ano de dois mil e dezesseis, quando encerramos os encontros, visando esta pesquisa.

Na primeira sessão, no primeiro semestre do ano de dois mil e quatorze, apresentamos e discutimos a proposta de estudo a partir da questão “estamos formando quem, para quê e para onde?”. Discutimos o conceito de formação, a função do pedagogo e problematizamos a centralidade da formação no curso de Pedagogia. Cada componente do grupo ficou responsável pelo estudo e sistematização de uma referência teórica sobre formação. Foram escolhidos MACEDO, DOMINICÈ, JOSSÓ, NÓVOA. A segunda sessão no segundo semestre do ano de dois mil e quatorze, discutimos as DCN para o curso de Pedagogia, a proposição de identidade do curso e da organização curricular, especialmente os denominados “Núcleos de Estudos” e fomos problematizando o lugar dos componentes curriculares do curso. Na terceira sessão no primeiro semestre do ano de dois mil e quinze, revisamos as ações da última reunião do grupo, problematizando a necessidade de alocação dos componentes curriculares e ressignificando essa ação. A quarta sessão, no segundo semestre do ano de dois mil e quinze, discutimos o “lugar” da formação de professores em ementas de cursos em universidades públicas e Institutos Federais. Também discutimos as estatísticas que falam sobre a crise nas licenciaturas e no curso de Pedagogia. Na quinta sessão, no primeiro semestre do ano de dois mil e dezesseis, voltamos a discutir o conceito de formação, a partir dos mesmos teóricos e estudiosos que fundamentaram as discussões dos primeiros encontros. A sexta sessão no segundo semestre do ano de dois mil e dezesseis, apresentei o “Plano de Estudo” para o doutorado sanduíche, cuja centralidade estava na ampliação e aprofundamento do estudo e referenciais de políticas de currículo, que discutimos desde o conceito de política, de política pública, políticas de currículo como políticas de formação e formação docente. Assim, encerramos as reuniões com o grupo focal.

A partir do final do primeiro semestre do ano de dois mil e quinze, estivemos analisando o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, junto com o NDE. Esta atividade buscou identificar, inicialmente, as concepções de formação e currículo implícitas na concepção do curso, bem como localizou, na proposta de formação, elementos que a identifique como para a docência, ultrapassando as terminações tradicionais (didática, pedagogia etc.) e as determinações legais e atravessada pela perspectiva da formação política, conforme interpretação advinda das discussões no grupo de estudo/focal, tendo como eixo central a questão “Quem pretendemos formar? Para quê, para quem e para onde?”.

Uma das professoras do curso, descreve, em uma das reuniões, em movimento de síntese, as ações realizadas na reunião anterior:

Nós pegamos as DCN para poder analisar os objetivos do curso de Pedagogia e a gente discutiu questões da atuação do pedagogo nos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, na gestão e nos espaços não-escolares. Daí começamos a pensar ‘como é que o curso de Pedagogia tem trabalhado esse processo formativo? Pegamos as DCN para fazer um “scaneamento” com o curso de Pedagogia e percebemos em que estamos acompanhando as DCN, avançando e em que nós ainda precisamos ousar, para sair da “caixa”. Então acessamos os conteúdos dos componentes curriculares e foi muito interessante, porque apesar de não ter sido o objetivo inicial da reunião, começamos a “redesenhar” os componentes curriculares nos núcleos de estudos, não partindo dos núcleos para os componentes, mas no movimento inverso, mesmo a partir dos objetivos dos núcleos, a reorganização foi a partir das propostas dos componentes.

Interessante que tivemos que abrir o PPC e ler as ementas dos componentes curriculares, para ver qual o núcleo mais pertinente. A gente abriu Pensamento Pedagógico Brasileiro, Pedagogia e Educação, para ver se são mais pertinentes no Núcleo 2 ou no 3. Profa. Gerusa apresentou, então, alguns slides do componente Planejamento e Gestão em Educação, que falando em política e em gestão, a docência é a base da proposta do componente (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

E articulando com a reunião que estava acontecendo, ela diz que,

Estamos discutindo também que a base da formação do pedagogo é a docência. Então o que estamos fazendo aqui, o nosso papel é formar um gestor, uma gestora da formação. Como diz Profa. Gerusa, isso inclui as aprendizagens, a partir do todo arcabouço que a gente trabalhou e isso tem ação teórico-prática discente e ação teórico-prática profissional (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Em uma outra reunião, uma professora da área de Fundamentos da Matemática, licenciada em Matemática, preocupada com o encaminhamento das atividades do componente curricular que lecionava, chama a atenção de que,

É interessante que eu conheci o curso de Pedagogia através de um estudo que minha irmã fez, uma especialização em Educação e foi um fracasso no pedagógico. E ela me pediu que eu desse sugestão e lendo o trabalho dela foi que a gente descobriu a importância da licenciatura em Pedagogia, a importância do curso. Porque é um curso que não tinha nenhum reconhecimento e na realidade ele permeia todas as licenciaturas porque tem o conhecimento específico da área de educação e da ação pedagógica. Porque nós temos embasamento teórico das nossas áreas, no meu caso da Matemática, da Língua Portuguesa, da Geografia, da História etc., mas o estudo aprofundado do processo pedagógico é feito no curso de Pedagogia [...]. Por isso que venho para essas reuniões, porque acho importante o professor que trabalha no curso de pedagogia e não é pedagogo tem que se envolver com as discussões para entender o que é esse curso e de que ele trata. Estou vendo que ensinar Matemática é diferente de ensinar no curso de pedagogia, porque mais do que ensinar a matéria, é preciso ensinar os fundamentos da Matemática e **do** ensino da Matemática; elas precisam saber o que estão ensinando, por que e para que estão ensinando Matemática e já vi que isso precisa ser articulado com os demais saberes que aprendem no curso, para construírem como ensinar Matemática. Posso e devo ensinar metodologia, mas o método elas têm que construir lá, na escola, na sala de aula, com os alunos delas. (grifo meu, pela ênfase que a professora deu na fala) (PROFA. JASMIM).

Chamo a atenção de que o grupo de estudo/focal se configurou como elemento fundamental para inspirar as discussões consideradas orientadoras à revisão do projeto pedagógico do curso, tanto na instância do NDE, como na do colegiado do curso, sem, entretanto, ter havido uma intervenção intencional da pesquisa e do meu posicionamento como pesquisadora no campo estudado.

Tendo em vista que o campo empírico da pesquisa é o mesmo em que atuo como professora e coordenadora acadêmico/pedagógica, solicitei apoio a uma colega professora do curso, para que me acompanhasse em diálogos sobre as observações, para não correr o risco de que a minha implicação não se transforme em sobreimplicação, procurando garantir o movimento de distanciamento/aproximação pertinente e necessário.

A escolha da colega se baseou em três critérios: o primeiro por ser professora de

componentes curriculares que dizem respeito à metodologia da pesquisa, sendo ela mesma pesquisadora criteriosa e implicada com a formação; o segundo, por ser professora no curso desde a primeira turma e o terceiro pela relação de confiança e respeito profissional e pessoal que construímos ao longo de anos de convivência quase diária, desde o ano de dois mil e oito.

A observação participante foi sistematizada por atividade do curso, em função de seu caráter entendido como formativo no currículo, realçando seu planejamento, seus objetivos e sua realização. Assim, as aulas regulares, atividades complementares realizadas no curso, atividades de iniciação científica, seminários de estágio e construção e defesa de monografia, bem como reuniões de colegiado e relação institucional, foram observadas em processo e em suas repercussões e ressonâncias.

Com as observações, procuro compreender os sentidos que emergem das interpretações dos sujeitos, no processo de construção das atividades, sobre estas, bem como sobre as concepções de educação, formação, aprendizagem, ensino, docência, estudo, trabalho, avaliação, currículo, conhecimento, autonomia, dentre outras, que embasam as atividades e as que delas emergem, a partir da articulação que tenho feito com meus estudos sobre formação, currículo e a sua intersecção.

Observei, participando, de todas os tipos de atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, bem como o trânsito e o movimento de professores, estudante e egressos (sempre tinha a presença de algum em visita ou para resolver alguma necessidade burocrática) nas instalações da instituição. Solicitei também à professoras e estudantes, descrição e narração das atividades realizadas fora da instituição, como visitas pedagógicas a instituições e atividades acadêmicas e culturais. Durante os quatro anos da pesquisa, optei por só estar presente na sala de coordenação acadêmica para o atendimento de solicitações burocráticas que exigissem a visualização de documentos e/ou participação de funcionários da secretaria acadêmica. As demais solicitações e necessidades relativas à atividade de coordenação acadêmica passaram a ser atendidas nos próprios locais onde aconteciam.

Não levei roteiro pronto. O objetivo era observar os movimentos e encontros

no/com/do curso, deixando emergir atividades, dispositivos, referências, tecnologias, mais significativas no/do contexto. Assim, produzi, como desdobramentos dessas observações, com a colaboração de outros professores do curso, dois relatos de experiência, apresentados em eventos acadêmicos<sup>14</sup>. O primeiro, de Moura e Carvalho (2016), intitulado *A formação do pedagogo no contexto de uma práxis complexamente transdisciplinar*, que “apresenta experiências de aulas com estudantes do curso de Pedagogia, em dois componentes curriculares, ministrados pelas autoras, cujo objetivo foi articular componentes curriculares com potenciais na perspectiva da pesquisa.” E outro, de autoria de Moura, Carvalho e Moura (2016), intitulado *Um Curso Outro: Atos de currículo na formação do pedagogo, em movimentos*, e “é um relato de experiência (...), que diz respeito à dinâmica curricular explicitada nas falas de estudantes que se afastaram do curso e quando retornaram para concluí-lo, revelaram ter encontrado “um outro curso”.

Durante o segundo semestre do ano de dois mil e quatorze, na iminência de realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Ministério da Educação – MEC, para as licenciaturas e o curso de Pedagogia, iniciei, junto com uma turma do penúltimo semestre do curso, no contexto do componente curricular “Planejamento e Gestão em Educação”, um estudo dos documentos legais que sistematizavam os conteúdos do ENADE. Percebi, então, a pertinência de também estudar, com a turma, as DCN para o curso de Pedagogia, uma vez que o conteúdo “cobrado” no ENADE tinha relação direta com o texto legal.

Deste modo, durante as aulas, foram problematizadas/analizadas/criticadas ações do poder público, quanto às intencionalidades; do curso, aos atos de currículo; da escola, e aos professores, gestores, trabalhadores e à organização do trabalho pedagógico. Após a realização do ENADE, fiz uma *entre-vista* coletiva com algumas

---

<sup>14</sup> O primeiro fora apresentado na Conferência Internacional “Saberes para uma Cidadania Planetária”, de 24 a 27 de maio de 2016, promovido pela Universidade Estadual do Ceará, na cidade de Fortaleza (<http://uece.br/eventos/spcp/>), disponível no link <[http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38658-31032016-235654.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38658-31032016-235654.pdf)> e o segundo no XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-afro-brasileiro de Questões Curriculares, promovido pela Universidade Federal de Pernambuco e Universidade do Minho, Portugal, na cidade de Recife, nos dias 31 de agosto, 01 e 02 de setembro de 2016 (<http://www.coloquiocurriculo.com.br/index.html>), disponível no link <<http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie5.pdf>>, p. 362 - 370.

estudantes voluntárias da turma e a pergunta que realizada desencadeou algumas discussões, que me levaram a organizar novas leituras em função dessa pesquisa.

Uma fala comum de todas as estudantes, na época foi de que todos os assuntos abordados durante todo o curso, foram contemplados nas questões da prova. Uma das falas ilustra bem o discurso geral

Eu sabia que aquela prova estaria avaliando o curso do qual estou fazendo parte, mas eu fui com o propósito muito mais de me avaliar do que avaliar o curso. Eu criei aquela expectativa de saber se realmente todos esses semestres, todos esses anos estão valendo a pena para a minha aprendizagem. E eu tive a mesma sensação que a colega, percebi que a prova é uma prova extensa [...] As questões abertas, as questões discursivas, eu fiquei muito feliz porque realmente me vieram as memórias dos professores, de aulas que tivemos durante o curso e isso facilitou muito [...]. E o que me deixava feliz, foi que até aquelas que eu errei, eu tive dúvida, mas a dúvida era também uma certeza, porque eu havia visto aquele assunto, eu havia discutido sobre aquilo, não foi nada novo para mim. [...] mas eu fiquei feliz porque, realmente, o curso em si, me proporcionou... foi muito proveitoso para mim, para minha aprendizagem, o curso foi muito proveitoso [...] (ESTUDANTE BROMÉLIA).

No que diz respeito à relação entre os dispositivos e os sujeitos da pesquisa, uma organização foi se configurando por grupos: Os sujeitos-professores em três composições: a) os membros do colegiado de curso; b) os membros do NDE e c) os membros do grupo de estudo (grupo focal). Os professores constantes e presentes nos grupos, foram entrevistados individualmente, além de terem participado da roda de memória e conversa com estudantes em curso e egressos.

Também foram entrevistados, individualmente, egressos e estudantes em curso, tendo como critério de participação a aceitação voluntária ao convite para a roda de memória e conversa realizada no primeiro semestre do ano de dois mil e dezesseis. Foram privilegiadas e priorizadas questões que dizem respeito a esse estudo, partindo de questões emergentes das observações, dos grupos focal, NDE e colegiado, bem como da roda de memória e conversa, sempre em relação com o contexto político, social e histórico do momento mesmo em que aconteceram as *entre-vistas* ou que as provocaram.

No primeiro semestre do ano de dois mil e dezesseis, realizamos a roda de memória

e conversa, em referência acima, com professores, estudantes em curso e egressos, buscando provocá-los a partir das perguntas sobre como os fundamentos e a formação do curso de Pedagogia os ajudou a ser um pedagogo/pedagoga e que pedagogo/a você se tornou? Estiveram presentes seis professores, quatro estudantes ainda em curso, todas nos dois últimos semestres e nove egressos do curso, alguns já trabalhando da rede pública municipal de ensino, alguns na rede privada, outros em áreas fora da de Educação e alguns iniciando a ação profissional.

O critério de escolha dos sujeitos-egressos se baseou na (pre)ocupação destes com o processo formativo, sinalizada pela relação de proximidade que ainda procuram manter com o curso, fazendo visitas, tendo conversas provocativas com professores e coordenação, participando de atividades do/no curso como proponentes, convidados-colaboradores ou ouvintes.

As *entre-vistas*, coletivas e individuais, foram registradas em áudio e/ou vídeo, devidamente autorizadas e transcritas por mim. Em um primeiro momento, fiz audições dos áudios e/ou vídeos, em seguida fiz as transcrições e em terceiro momento as revisei acompanhando com novas audições. Do mesmo modo fiz as transcrições de todas as gravações dos demais dispositivos, encontros do grupo focal, *entre-vistas* coletivas e roda de memória e conversa.

Após as fases descritas acima, fiz leitura minuciosa e exaustiva de todos as transcrições, anotações das observações e os textos sistematizadores, buscando identificar elementos que se aproximassem como comuns em todos os dispositivos da pesquisa. Cinco elementos foram identificados e organizados em quatro Noções Subsunçoras: a primeira, *Atos de currículo e formação: a centralidade do movimento*, a segunda, *Processos identitários da formação do pedagogo*, a terceira, *O Debate na dimensão coletiva como subsídio para atos de currículo de possibilidades formativas* e a quarta, *A experiência formativa e seus sentidos*, que deram base para a compreensão das informações emergentes da pesquisa.

Em resumo, a análise das informações advindas do campo foi realizada após a) leituras exaustivas dos documentos sistematizadores das observações, que foram dois textos publicados em eventos acadêmicos internacionais, já citados acima. b) audição das gravações das reuniões do grupo focal, com a participação de

professores, roda de memória e conversa, com participação de professores, estudantes e egressos; da *entre-vista* coletiva com estudantes que fizeram a prova do ENADE e das *entre-vistas* individuais com professores, estudantes e egressos; c) transcrições das gravações já ouvidas; d) revisão das transcrições com a leitura acompanhada das audições; e) leitura exaustiva das transcrições; e) identificação de elementos comuns emergentes em todos os dispositivos; f) organização dos elementos comuns em quatro Noções Subsunçoras.

As identificações nas transcrições das narrativas para o capítulo da análise das compreensões foram feitas por pseudônimos, pelo compromisso que tive com os sujeitos da pesquisa com o anonimato. Assim, por estarmos na estação da primavera brasileira à época da defesa da tese, optei por colocar nome de flores, identificando apenas se professores, estudantes ou egressos.

## 5.2 Panorama das ações

Aqui procuro sistematizar uma organização panorâmica, entendida como ampla visão de uma “paisagem” e esta como o visível das ações realizadas que dê uma visão geral do conjunto. Importante salientar que muitas ações e/ou sua forma de realização emergiram em função da necessidade do campo e de seus sujeitos, a partir de minha proposta/provocação inicial. Importante, também, deixar claro que a observação participante é um dispositivo que atravessa todos os demais, mesmo tendo seu momento “privilegiado” na observação das atividades planejadas do/no curso.

### Quadro I – Organização panorâmica das ações

Momento do estudo		Dispositivos Metodológicos		Sujeitos
Estudo das DCN	<p>Eixo central da discussão: <i>Quem estamos formando, para quê, para quem e para onde?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mapeamento da organização dos textos legais e seu contexto histórico</li> <li>Análise e reorganização dos componentes curriculares do curso estudado em função dos Núcleos previstos pelas DCN.</li> </ul>	<p>a) Análise documental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Documentos legais: DCN e Pareceres</li> </ul> <p>b) Grupo de estudo/focal</p>	Observação participante	Professores do curso



	Estabelecimento de articulação entre as DCN e o ENADE	a) Discussão b) <i>Entre-vista</i> coletiva	Estudantes que fizeram o ENADE
	Compreensão dos sentidos do/no campo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções de educação, formação, “currículo”, pesquisa, aprendizagem, estudo, docência etc.</li> <li>• Construção da “autonomia pedagógica”</li> </ul>	a) Observação participante b) <i>Entre-vistas</i>	Professores e estudantes do curso
	Discussão/reflexão a partir do eixo central: <i>Quem estamos formando, para quê, para quem e para onde?</i> a) O que identifica um curso como de formação de professores?	a) Grupo focal	Professores do curso
	Análise do Projeto Pedagógico do Curso-PPC a partir do eixo central: <i>Quem pretendemos formar, para quê, para quem e para onde?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde está escrito/descrito que é formação docente?</li> </ul>	a) Análise documental <ul style="list-style-type: none"> <li>• PPC</li> </ul> b) Grupo de estudo/focal	Professores do curso
	Compreensão do sentido da formação em Pedagogia: as relevâncias social, profissional e pessoal.	a) Grupo focal b) Roda de memória e conversa	Professores, estudante e egressos
	Compreensão do sentido da formação em Pedagogia: as relevâncias social, profissional e pessoal.	a) <i>Entre-vista</i> individual	Professores, estudante e egressos
	Ampliação do referencial teórico e sistematização do estudo e análise das DCN	Doutorado sanduíche	
	Compreensão das Informações	a) leituras exaustivas dos documentos sistematizadores das observações, que foram dois textos publicados em eventos acadêmicos internacionais, já citados acima. b) audição das gravações das reuniões do grupo focal, com a participação de professores, roda de memória e conversa, com participação de professores, estudantes e egressos; da <i>entre-vista</i> coletiva com estudantes que fizeram a prova do ENADE e das <i>entre-vistas</i> individuais com professores, estudantes e egressos; c) transcrições das gravações já ouvidas; d) revisão das transcrições com a leitura acompanhada das audições; e) leitura exaustiva das transcrições; f) identificação da unidade de significação; h) organização dos elementos comuns em quatro Noções Subsunçoras.	
Conclusão do trabalho			

Fonte: Elaboração da autora

## **6 A COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES**

Este capítulo se caracteriza pelo meu esforço de compreender e interpretar as informações emergentes do campo da pesquisa e as compreensões dos sujeitos que a compuseram, com suas histórias, narrativas e composições.

Considerando a opção pelo anonimato e pelo uso de pseudônimos, garantida por mim a todas as pessoas que deram depoimentos, decidi pela utilização de nomes de flores, por ter o período de conclusão deste texto acontecido na estação da primavera brasileira. Chamo a atenção de que, tendo em vista que a inserção no campo da pesquisa aconteceu no período de quatro anos, aparecem algumas narrativas de uma mesma pessoa, em duas fases distintas, como estudante e como egressa.

### **6.1 Contextualizando o campo**

O curso de Pedagogia, contexto deste estudo de caso, iniciou suas atividades no primeiro semestre do ano de dois mil e sete, em uma instituição privada, de natureza jurídica confessional, com duração de sete semestres. Foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em maio do ano de dois mil e dez e, logo no segundo semestre desse ano, a duração do curso foi ampliada para oito semestres, conforme orientação do MEC.

Desde a sua criação, o Projeto Pedagógico do Curso - PPC vem passando por revisão constante, feita pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), composto pela coordenação e mais quatro professores do curso. As alterações propostas pelo NDE são sempre colocadas para discussão e votação na reunião do Colegiado do curso, composto pela coordenação, todos os professores, representante de estudantes e representante do setor acadêmico-administrativo da instituição.

Nessa perspectiva, além das aulas “convencionais” dos campos de conhecimento e atividades de estágio supervisionado, outros dispositivos de formação foram criados no curso, três internos, que relatarei abaixo, e externos como visitas técnicas a instituições científicas e educacionais, escolares e não-escolares, teatros, eventos acadêmicos etc.

Três dispositivos se destacam no curso tanto para professores quanto para estudantes. Um deles, intitulado Atividade de Práxis Pedagógica (APP), tem como

[...] objetivo que o estudante do curso de Pedagogia possa apurar o olhar na identificação das ações educativas e experiências pessoais e profissionais como referência de abordagem conceitual e metodológica dos componentes curriculares do curso.

A atividade também poderá servir de base para definição de temáticas significativas da realidade educacional/social como base de sustentação da discussão conceitual, da produção científica e das propostas de intervenção na realidade. Assim, o objeto educacional é o ponto de referência básico para o qual deverão convergir as discussões e demais atividades de todos os componentes curriculares (FBB, 2010, p. 46).

A atividade era realizada por grupos de estudantes, por semestre letivo, a partir de um tema gerador. Discutido o período da socialização dos trabalhos com professores e estudantes no início do semestre, era marcada, em calendário acadêmico, uma semana de exposição pública dos trabalhos, no auditório da instituição, reunindo todos os estudantes e professores.

Denominamos “Diálogos Formativos”, outro dispositivo cuja realização envolve todo o curso, como curso e não como semestre, com *tempoespaço* comum a todas as turmas e professores, em horário regular para discussões. Esse dispositivo se caracteriza por ter um tema centralizador – emergente do campo da Educação e escolhido por professores e estudantes – para o qual convergissem as discussões que se desdobrassem, em extensão e profundidade, nas atividades de todos os componentes curriculares, antes, durante e após a discussão central. Não deveria ter o caráter de “palestra”, mas o de provocador da participação dialógica, coordenada por um/a profissional da área de Educação e/ou outras com afinidade e convergência ao tema.

Como um ato de currículo, produzia, assim, novos atos de currículo. Primeiro, por mostrar outra dimensão de relacionamento com o saber e com o currículo. No início, várias vezes, ouvimos professores e estudantes dizerem “amanhã não vai ter aula, é diálogos”. Explicitando a noção da aprendizagem formal atrelada à aula e esta circunscrita a uma sala especificamente. Também ouvimos várias vezes nos

perguntarem “quem vai dar a palestra?”. Isso foi sendo alterado e passamos a não ouvir mais perguntas dessa forma.

Um terceiro dispositivo cuja realização também está fora do contexto de aula convencional, são as oficinas pedagógicas, realizadas na semana de comemoração do dia do professor no mês de outubro, que tem como

[...] objetivo geral a percepção da articulação entre teoria e prática e entre os diferentes tipos de saberes. A oficina pedagógica é uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências. Caracteriza-se também pela realização de produções materiais, fundamentadas teoricamente. [...] Durante os quatro primeiros dias da semana, os estudantes estarão em atividade com um “oficineiro” que coordenará os trabalhos. Este poderá ser um professor ou outro profissional que tenha relação direta com a área da Educação. Poderá também ser um dos estudantes do curso, devidamente orientado por um professor. No último dia haverá a socialização das produções das oficinas em local que comporte todos os envolvidos. Além das socializações, poderá haver outros tipos de apresentação como relatos de experiências, recital de poesia etc., que tenha relação com as oficinas realizadas. Haverá também, a avaliação das atividades. Esta atividade acontecerá no segundo semestre letivo do ano, devidamente programada no calendário acadêmico institucional, a partir de 2009.2, como “Semana do Professor”. Os temas das oficinas serão escolhidos pelos estudantes e/ou pela disponibilidade de pessoal para a coordenação dos trabalhos, em semestre que antecede a realização das atividades (FBB, 2010, p. 47).

Durante o período de observação ficou delineado e, durante as *entre-vistas*, destacado, com clareza, o caráter formativo dessas atividades. Uma professora entrevistada individualmente, respondendo sobre a compreensão dos processos formativos quanto à organização do trabalho pedagógico, pontuou:

Eu acho que a organização do trabalho pedagógico do curso, ele é de uma riqueza... como eu posso dizer assim... ele não tem uma via única, como se fosse assim... é um curso com multiexperiências, digamos assim. Por exemplo, quando a gente tem os “Diálogos Formativos”, a gente tem ali um *espaçotempo*, onde a gente, primeiro, traz, em geral, alguém de fora da faculdade para poder travar um diálogo com ele, mas também é um momento de a gente fazer um encontro entre todos os estudantes do curso e também de outros cursos e também de outras instituições. É um trabalho pedagógico que reúne, entretence, também, os professores, porque ao invés de estarmos cada um em uma sala fazendo uma atividade, estamos todos convergindo para um mesmo *espaçotempo*, para uma discussão sobre determinados temas e como a gente combinou, [...]

quando a gente retorna para a sala, a gente retorna para discutir e articular e implicar o que a gente discutiu no “Diálogos”, nas nossas discussões na sala de aula, por exemplo, dos componentes curriculares que a gente trabalha. Então, acho que isso altera conteúdo, altera avaliação, altera a discussão, porque, em verdade, como a gente está falando de educação, o nosso objeto é esse, educação, é aprendizagem, então não tem como, o que a gente discute, por exemplo, nesse *espaçotempo*, não fazer algumas mudanças no que a gente está fazendo na sala de aula, no componente curricular [...] (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA)

Uma egressa do curso, respondendo sobre a qualidade da formação a partir das experiências “extra-aula”, como ela mesma disse, reiterou que

Os Diálogos Formativos que vivemos aqui, era uma atividade da faculdade, era uma proposta do colegiado do curso, que era esse momento em que a gente tinha um tema específico e muitas pessoas vinham para que a gente discutisse isso. Foi muito importante, contribuiu bastante e como eu estava nessa proposta de aprender, então eu curiava tudo. Então, assim, em alguns momentos foi cansativo, confesso. Mas foi importante. Talvez a gente como aluno, vamos dizer assim, no processo, a gente não perceba o quanto é importante, inicialmente. E aí quando você começa a olhar pelo lado de fora, você consegue valorar com mais intensidade (EGRESSA CAMÉLIA).

Outra professora entrevistada individualmente, ao responder sobre as experiências formativas dos estudantes, também, chamou a atenção sobre essas atividades para o processo formativo, postulando que

[...] A mim, chama muito atenção o próprio processo do início da caminhada do ser cientista, do ser investigador, que é exatamente na disciplina, que desde o início, durante todo o processo que eles estão no curso, estão já compreendendo o próprio processo de construção, o que é aí responsabilizado cada um deles, para a questão da autonomia da independência da descoberta, da responsabilidade e a gente vê no processo das APP, das oficinas. Importantíssimo isso, na hora em que eles tentam vincular esse exercício intelectual do conhecimento com a prática, com a prática que se realiza. Então não é algo só do fazer, mas um fazer com reflexão. Inclusive. É aí que eles aprendem a questão do coletivo, a importância do coletivo, a importância da troca, a importância de um considerar a realidade do outro, seja objetiva, seja subjetiva, uma grande importância. Nos “Diálogos Formativos” tem muito esse processo da gente ir além de nossos limites, ir além dos nossos questionamentos, que às vezes nos surpreende, as questões que surgem de algo que seria apenas intelectual, mas tocando diretamente nessa parte humana, da descoberta, da crítica, da interrogação do seu fazer. E a gente tem visto constantemente isso nos alunos, as alunas [...] (PROFA. VIOLETA).

Uma estudante, também entrevistada individualmente, ao falar de suas possibilidades do exercício da autonomia, da autoria e da criação, respondeu dizendo:

Desde quando vocês começaram a implantação das Oficinas, que é muito interessante esses trabalhos que vocês fazem. Então vocês fazem com que a gente venha a criar, deixar criar. Quando você passa pelo processo de criação, a gente já se sente autônomo. Assim, estou criando algo, estou fazendo algo, então eu estou fazendo algo que é meu e como eu estou construindo agora, com essa dificuldade toda, mas eu vou terminar. Eu sou autônoma. Tenho essa oportunidade com as APP, quando eu fui buscar um tema que era desconhecido, que eu queria trazer esse tema, mesmo com poucos recursos de vocabulário e de escrita, mas que vocês incentivam que a gente vá buscar isso, aprender a construir, o que eu acho interessante saber. Eu não estou aqui elogiando, nem nada, eu estou falando o que eu sinto mesmo. É o processo que vocês fazem de buscar, de querer que a gente vá pesquisar, de querer que vá entender. É um processo muito significativo. E eu tinha uma dificuldade muito grande de falar [...]. E aí veio o processo do falar [...] Quando eu estou me apresentando aqui nas APP [...] (ESTUDANTE LAVANDA).

Não foi fácil e não sei se conseguimos ressignificar o caráter de “palestra” dos profissionais convidados e de nós mesmos. Mas as provocações aconteciam e, muitas vezes, vi esses dispositivos mobilizar, afetar e alterar professores, estudantes, convidados e os demais dispositivos formativos.

As reuniões ordinárias do Núcleo Docente Estruturante (NDE) antecedem as do Colegiado do curso. Estas são alternadas a cada dois meses, totalizando três a cada semestre, devidamente marcadas em calendário acadêmico, na última reunião ordinária do semestre anterior. O NDE tem como funções

- a) Elaborar o Projeto Pedagógico do curso definindo sua concepção e fundamentos, bem como a sua devida aplicação;
- b) Analisar o perfil profissiográfico estabelecido e atualizá-lo se necessário;
- c) Atualizar o Projeto Pedagógico periodicamente;
- d) Dirigir os trabalhos de reestruturação curricular, com a ajuda do Colegiado do Curso, quando lhe aprovar;
- e) Revisar e atualizar as ementas dos componentes curriculares, em consonância com a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura.
- f) Avaliar os Planos de Curso periodicamente em conjunto com os professores;
- g) Criar, Acompanhar e Modificar os Projetos Complementares que achar convenientes para a devida consecução dos objetivos do Projeto do curso;
- h) Incentivar os alunos às práticas acadêmicas como: produção científica, apresentação das produções em

Congressos dentro e fora da IES, presença nos Seminários, Painéis e Palestras promovidos pela IES, bem como à participação em todos os Projetos Complementares Existentes (FBB, 2011, p. 1).

O colegiado do curso é composto pela coordenação, por todos os professores, por representante de estudantes, eleito por este segmento e uma funcionária da instituição, indicada pela secretaria acadêmica. As reuniões ordinárias, mínimo de três durante o semestre, são marcadas em calendário acadêmico, uma no início, uma no meio e uma ao término do semestre letivo.

De 2014 a 2016, iniciamos um grupo focal/de estudos com reuniões alternadas às do colegiado, que intitulamos “encontro de formação”, que tinha o objetivo de reunir os professores para pensar sobre o curso, no sentido da formação que estava sendo realizada, tendo como questão central “quem estamos formando, para quê e para onde?”

## 6.2 O Movimento da pesquisa no curso em movimento

Realizei a pesquisa, com construção dos dispositivos de produção das informações, basicamente em três movimentos no curso: a) em reuniões com professores, do NDE, do colegiado e do grupo focal/de estudos; b) em rodas de conversa e memória com professores, estudantes e egressos do curso; e c) em *entre-vistas* individuais com professores, egressos e individuais e coletivas com estudantes do curso.

Inspirada pelos pressupostos teórico-metodológicos da etnopesquisa contrastiva, a sistematização das Noções Subsunçoras<sup>15</sup> se deu a partir do que estou chamando de elementos constantes, que se destacam como aproximações nas narrativas compondo as informações que emergiram do campo da pesquisa, em todos os dispositivos. O primeiro elemento foi o caráter dinâmico do currículo e o reconhecimento disso, sinalizado pelos movimentos de inserção em grupos de estudos e pesquisa de professores e estudantes e egressos e da identificação de mudanças pessoais e profissionais. Essa Noção Subsunçosa foi intitulada de **Atos de currículo e formação: a centralidade do movimento**. O segundo elemento,

---

<sup>15</sup> Segundo Macedo (2000, p. 210), “[...]. Cada Noção Subsunçora é uma sorte de *denominador comum* no qual se organiza todo o conjunto de enunciados. Por consequência, a Noção Subsunçora provém predominantemente do *corpus* analisado, a partir de reagrupamentos sucessivos de enunciados, baseando-se sobre a semelhança dos sentidos emergentes.”

contemplado na segunda Noção, **Processos identitários da formação do pedagogo**, foi o caráter da formação pela/para humanização, realçando-se o olhar para o outro como *aprendente* para além do conteúdo, bem como o autoconhecimento possibilitado pela identificação do outro pela diferença, mas também pela semelhança, em sua condição de humanidade. A terceira Noção Subsunçora, intitulada **O Debate como subsídio para atos de currículo de possibilidades formativas**, traz o terceiro elemento, que foi o destaque dado ao compartilhamento das decisões, dando base ao caráter coletivo das ações a partir das discussões geradas pelas necessidades emergentes. A última e quarta Noção, **A experiência formativa e seus sentidos**, contempla a interferência da formação em curso, nos campos da práxis e vice-versa, desde o estágio supervisionado.

Ressalto que a organização da análise que aqui se segue é relacional, complementar, não estanque. Uma Noção vai subsidiando e realçando as outras, porque são “[...] construções sociais e culturais relacionais e, ao mesmo tempo singulares” (MACEDO, no prelo).

Destaco também que optei pela organização física da disposição das narrativas no início das noções, em conjunto, para intensificar melhor, para mim, a ideia de contexto e coletividade, haja vista que a análise é das informações que emergem delas como um todo.

Colocando em uma perspectiva de relevo o envolvimento dos sujeitos da pesquisa em curso, em uma roda de conversa com professores, estudantes e egressos, uma professora faz sua primeira fala de acolhimento aos participantes dizendo para mim “Não é sua, essa pesquisa é nossa!” (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA). Deste modo, o lugar da centralidade da narrativa é dos sujeitos. Foi com eles a construção dessa pesquisa, fomos parceiros (OLIVEIRA, 2015, p. 11). O meu papel de estudiosa, de pesquisadora, tem a responsabilidade e o compromisso de me aventurar no esforço de compreender e interpretar as compreensões, advindas das experiências irreduzíveis, generativas, que não cabem em análises nem em categorizações e que segundo Macedo (2016, p. 29),

[...] é muito mais do que entender, muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é tratar compreensivamente (sensorial, cognitiva, afetiva, sociocultural, ética, política) com toda a existência se colocando em estado de movimento, de mudança,



como uma totalidade em curso, em estado de fluxo [...].

### **6.2.1 Atos de currículo e formação: a centralidade do movimento**

Nesse estudo e em outros trabalhos (MOURA, 2014; MOURA e CARVALHO, 2016; MOURA, CARVALHO e MOURA, 2016), insisto no reconhecimento do caráter dinâmico do currículo, de sua instabilidade como prescrição e de sua (im)permanência como fluxo multidirecional. Compreendo o currículo como uma proposição formativa, que só acontece no âmbito do mundo humano, materializada através dos atos de currículo, mobilizados e mobilizadores da/pela/com a formação.

Assim, o movimento, compreendido como a força vital da existência no mundo que conhecemos (MORIN, 1996, 1998), é também central ao caráter formativo do currículo (SANTOS, 2010a). Compreendo também que o movimento é impulsionado dialeticamente pelas tensões e relaxamentos presentes nas relações que, por si só, são movimentos.

Neste sentido, durante a minha presença como pesquisadora no campo e em todos os dispositivos de produção das informações, houve um destaque para a emergência do currículo como impulsionador de mudanças em sua própria proposta formativa, coletivamente, e na formação de professores e estudantes, individualmente.

Um dos professores entrevistados individualmente, ao responder sobre as necessidades surgidas no processo, disse que

Na verdade, essas necessidades, elas vão estar sempre permeando. Não temos um curso que você programa, prepara o curso e acredita que aquilo está completo, que está acabado, não é assim que acontece, não é? Vão surgindo novas coisas, vão surgindo outras possibilidades, [...] e então nosso grupo tenta acompanhar todas essas necessidades dos estudantes, o que elas estão precisando conhecer mais, saber mais e o curso é reestruturado, o curso é modificado, os professores estudam, buscam conhecimento para poder compreender esse novo mundo, o mundo do trabalho, a práxis desse estudante e a gente vai trabalhando, dentro do possível uma modificação da estrutura curricular, de forma que a gente consiga acompanhar isso (PROF. VINCA).

Outro professor, fazendo suas considerações finais após ser entrevistado

individualmente, falou

Até porque a gente também aprende muito no processo. Nós só pudemos fazer as alterações que supúnhamos ser necessárias porque nós estávamos atentos ao movimento de aprendizagem e estudávamos para melhorar aquilo que entendíamos que poderia ser melhor [...] (PROF. CRAVO).

Durante o período de observação, em uma atividade do curso, uma professora, falando sobre formação docente, comentou que

Desde que cheguei para trabalhar aqui, vivencio a construção coletiva do currículo, que, dentre muitos aspectos, considera relevâncias acadêmicas e profissionais na/para formação de pedagogos/as, escutas sensíveis às narrativas dos/as graduandos/as nos componentes curriculares, experiências institucionais docentes, discussões densas sobre o campo do currículo e, neste sentido, impulsionou a mim e a outros colegas na busca de aprofundamento teórico em Programa de Pós-graduação em Educação (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Uma egressa, respondendo se, em seu processo formativo, outros processos formativos foram contemplados, diz

Quando falei que o curso de Pedagogia (não sei se nos outros cursos isso funciona) ele lhe dar essa liberdade de ter a possibilidade de trazer outras experiências, de participar de outros processos e cursos que foram realizados com outras pessoas, em outros lugares, até para conhecer também, ver o que pode ser considerado para nossa vida, para a vida do outro, qual é a melhor forma de direcionar certas situações. Então, essa parte também sempre foi muito assim, muito valorizada, essa participação, essa contribuição, que a gente trazia, que os colegas traziam das nossas experiências. Elas sempre foram muito bem ouvidas e isso fazia com que a gente tivesse vontade de conhecer mais e melhor (EGRESSA MARGARIDA).

Uma outra egressa entrevistada individualmente, respondendo sobre sua autonomia, criatividade e liberdade de autoria, pontuou

[...] Existia muitas pessoas que iniciaram esperando que a gente fosse fazer um “curso” de artes decorativas, esperando que fosse ensinar/aprender a decorar uma sala de aula e muitas vezes quando a gente tinha um trabalho, uma proposta de fazer um plano de aula, alguma coisa assim, acabava tendo conflito, porque eu queria discutir as questões de conhecimento e as meninas pensavam primeiro “no que que a gente vai usar”, “que recurso a gente vai usar” e depois que decidir se “a gente vai usar uma boneca” era que queriam pensar “para que que a boneca servia” e eu não conseguia pensar

assim, eu pensava no que que a gente queria que fosse feito, porque eu estava estudando para saber mais profundamente, mas, com o passar do tempo, as coisas foram se afunilando mais e a gente conseguiu ter uma troca mais fluída com as colegas, porque foi ficando mais clara a inversão que estavam fazendo e fomos estudar mais, procurar outras referências, até diferentes das que tinha sido indicadas (EGRESSA HORTÊNCIA).

Uma estudante entrevistada, respondendo sobre a qualidade de seu processo formativo, argumenta que

[...] quando eu entrei no curso de Pedagogia, de primeira, de início, todo mundo achava que eu entrei porque seria fácil. E eu, sincera e honestamente, achei que seria fácil, também. Mas quando eu vi, “o bicho pegou!” [risos]. Não era uma coisa realmente de outro mundo, porém instiga a gente a pensar, a falar, a criar, isso é autônomo... coisas que a gente não era. Tinha vícios de internet, copiar e colar, de trabalhos feitos nas escolas onde a gente passou, que era admissível, aceitável e quando a gente entra na faculdade... é difícil realmente o curso de Pedagogia, que é um curso que muita gente ainda menospreza, diminui o curso. Mas, quando eu entrei, hoje eu digo com toda certeza, é um curso muito bom. Um curso que mexe muito com a cabeça. É um curso que tem que ler bastante e eu tive que estudar bastante, ainda tenho e vou ter sempre e quem não tiver essa disciplina, não consegue (ESTUDANTE BEGÔNIA).

Durante observação em atividade de defesa de monografia, um estudante, em processo de construção do seu trabalho monográfico, disse, em tom de desabafo, que

Eu só vim cair “na real” mesmo, começar a levar a sério, quando chegou agora no sexto semestre, que comecei a sentir falta de todos os conteúdos que já tinham “passado por mim” e passou despercebido [...] quando chegou agora eu tive que pegar os textos do início do curso para estudar. [...] se eu pudesse eu tinha aproveitado bastante o meu primeiro, meu segundo, meu terceiro semestres, que eu penso que é a base de tudo [...] eu comecei a me cobrar mais, comecei a sentir a necessidade de estudar muito mais, dentro e fora daqui (ESTUDANTE GIRASSOL).

Durante esse momento de observação, um professor, ao falar da mudança na qualidade das produções monográficas, disse:

Não estou elogiando, a gente não está achando nada. Estou constatando a presença da atuação da mudança do currículo no cotidiano. Tenho prazer de ler esses textos. Eu tenho prazer de ler hoje, os textos. Aí a questão deixa de ser burocrática para ser uma questão política, ou seja, uma atuação política. Funcionou?

Funcionou! Porque o aluno mudou. Esse currículo está em ação. Eu vejo na prática porque o currículo mudou e deu efeito. Eu conheço o currículo daqui não só pela teoria como pela prática (PROF. BOCA DE LEÃO).

Ainda nesse mesmo momento, uma estudante, prestes a fazer a defesa de sua monografia, falou sobre as mudanças que identificou no curso, após seu afastamento de dois semestres,

[O curso] não é mais o mesmo não! A relação entre os professores e os estudantes tem um comprometimento muito maior e o discurso que a gente tem mais escutado é o compromisso com a formação. Eles [os professores] não estão só preocupados com o conteúdo mesmo, a disciplina, fazer avaliação, não, eu acho que está tendo uma preocupação muito grande com a nossa formação mesmo. E para mim, que parei e voltei, tem esse significado. Hoje eu tenho consciência de que estou saindo uma pessoa formada para ser professora, para compreender o meu estudante... saio transformada, na verdade, não é nem só formada. É! E eu vejo minhas incompletudes todas aqui! É o que eu falo sempre, mas que os nossos percursos formativos são sempre de incompletudes, mas essas incompletudes geram a busca por se completar, se a gente acha que aqui acabou então no mínimo, alguma coisa ficou faltando aí nesse caminho. Eu penso que, se a gente chega aqui e percebe que ainda falta muita coisa para responder, já é meio caminho andado! Essa é minha opinião (ESTUDANTE LÍRIO).

Outra estudante, que também havia se afastado por três semestres, destacou em seu argumento

Eu achei que está bem mais completo, como a colega falou, eu concordo. A gente começa a passar de semestre em semestre e a gente amadurece, querendo ou não. No início você vem sem saber direito o que é a faculdade, aí começa a ver em termos gerais e começa a entrar no específico, aí você começa a ver o quanto aquilo é importante e tudo mais... Então eu acho que é bem a questão da formação mesmo, a gente saber se portar, da gente saber enxergar mais para além, não só ali no currículo dito, como a professora sempre falava, mas no currículo que a gente vive, na sala, nos corredores, aqui, nos eventos do curso o que a gente pode ver, o que pode mudar. Quando você está envolvida no processo não percebe muito, a mudança, uma aqui, outra ali, mas quando você se afasta e volta, aí você percebe no conjunto (ESTUDANTE TULIPA).

Uma egressa complementa, dizendo

De repente, a mudança ficou mais perceptível para quem saiu e voltou. Eu percebi que houve mudança em mim, mas atribuí a algo

pessoal. Mas como eu mudei, houve mudança também do meu olhar e isso não aconteceu nem porque eu quis nem foi sozinha (EGRESSA BROMÉLIA).

Professora, durante a *entre-vida* individual, respondendo sobre o acontecimento no currículo, declarou

Eu acho que, do ponto de vista do currículo, o curso de Pedagogia daqui é muito vivo. Porque a gente foi, enquanto colegiado, fazendo alguns movimentos no curso muito em função do que as próprias reuniões de colegiado iam demandando. Então, por exemplo, quando a gente fala que a disciplina “Informática”, num curso de Pedagogia, que discute pesquisa e docência, que pensa a pesquisa como um *espaçotempo* de formação, não tem como ter um componente curricular chamado “Informática”. Então quando a gente parou para pensar que o que a gente faz ou o deveria fazer nesse componente era um estudo e uma discussão das tecnologias digitais na informação e comunicação na Educação, então, isso na minha opinião, demonstra que o currículo é extremamente vivo. É um currículo que se preocupa com a formação de professoras e professores, que logo, logo... falo logo, logo, porque, assim, em quatro pequenos anos, muito rapidamente, são pessoas que vão, que deverão estar preparadas para o processo de formação de anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da EJA ou mesmo para a coordenação e para a gestão escolar. Então, acho que quanto à organização curricular, é um currículo extremamente vivo, principalmente pela disponibilidade, por exemplo, que os professores com os componentes curriculares onde eles trabalham, como esse diálogo ocorre, por exemplo, “Estágio Supervisionado” e todo o diálogo de estágio com as disciplinas de “Pesquisa e Docência”, tanto Ciência e Educação, como Pesquisa em Educação, Projeto de Pesquisa e Monografia. Então, como por exemplo, a partir da vivência do estágio e das discussões do componente estágio, com isso gera os temas que as meninas vão pesquisar lá em “Pesquisa e Docência”. Isso eu falo, não do fluxograma, mas do currículo mesmo, como espaço onde a formação ocorre, nesse sentido. E quanto à questão... na minha opinião isso acaba sendo uma resposta só, porque por exemplo, quando a gente parou para pensar, analisar as DCN e a gente foi lá e pegou os núcleos para a gente pensar, “bom, esses são os núcleos das DCN do curso de Pedagogia, os componentes curriculares que nós temos entram, quais se adequam, quais se articulam em quais núcleos. Então, acho que aquela atividade que a gente fez naquele encontro de formação, na minha opinião foi muito formativa, mesmo para nós. Porque eu já trabalhei em outras instituições, em curso de formação de professores e nunca tinha feito uma atividade como aquela, de pensar... estudar as DCN, sim, pensar o currículo do curso, sim, mas fazer esse exercício, essa reflexão sobre, “aqui está o currículo do curso, mas em que medida ele atende ou não atende, ele provoca ou não provoca, ele tem a mais do que as próprias diretrizes conseguem indicar?” Foi a primeira vez. Ali foi um momento em que eu saí do encontro extremamente encantada, plena, com a atividade que a gente teve, com o que a gente fez (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Ainda sobre a questão do acontecimento, uma professora entrevistada individualmente, respondeu,

Todas as questões, todos os fenômenos estão dentro da vida, estão dentro de cada um de nós. Então, é exatamente, é o resgate disso. Em termos da espontaneidade das educandas, dos educandos, é que a gente procura exatamente ouvir o que que eles têm a dizer sobre essa preparação. E os estudos em sala de aula, os debates, os “Diálogos”, as atividades de formação a gente está implícito, exatamente... Aliás é uma atividade de suspeição de que ainda não temos conseguido ainda atingir o objetivo e atrás desses objetivos é que discutimos bastante o que fazer (PROFA. VIOLETA).

Ainda outra professora, pontuando sua necessidade de ampliação da formação para compreender o curso de Pedagogia, em reunião de Grupo Focal, disse

É interessante que eu conheci o curso de Pedagogia através de um estudo que minha irmã fez, uma especialização em Educação e foi um fracasso no pedagógico. E ela me pediu que eu desse sugestão e lendo o trabalho dela foi que a gente descobriu a importância da licenciatura em Pedagogia, a importância do curso. Porque é um curso que não tinha nenhum reconhecimento e na realidade ele permeia todas as licenciaturas, porque tem o conhecimento específico da área de Educação e da ação pedagógica. Foi aí que pensei da necessidade dos outros estudos para conhecer o curso de Pedagogia, porque nós temos embasamento teórico das nossas áreas, no meu caso, da Matemática, da Língua Portuguesa, da Geografia, da História etc., mas o estudo aprofundado do processo pedagógico é feito no curso de Pedagogia (PROFA. JASMIM).

Um “currículo vivo”! (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA) Vida é existência. Para Japiassu, “Esclarecer a existência é elucidar seu sentido” (2013, p. 7). A vida contrasta com o documento legal, esgarça, desafia, estranha, rasura, amplia, destaca as diferenças, no movimento de aproximação e distanciamento, mas também pontua as semelhanças, as possibilidades de materialização, sempre como interpretações. Mas “[...] uma interpretação de conjunto de nossa cultura capaz de mudar a compreensão que temos de nossa vida [...]” (JAPIASSU, 2013, p. 13), e, no sentido aqui tratado, do currículo.

O sentido de formação emergente do documento legal das DCN é ampliado à medida que os sujeitos, atores sociais curriculantes, apropriam-se de um sentido de que o currículo é uma proposição formativa *in situ*, visando uma etapa conclusiva,

com resultados propostos, mas acontecendo no momento, isto é, no agora, no movimento relacional cambiante entre pessoas e mundo, realidades e potencialidades, conhecimentos formais e não formais, cotidianos, construídos no movimento contrastivo do antes e do depois, na vida, com as vidas.

Desse modo, Freire (2003, p. 69) traduz bem o caráter de reciprocidade entre atos de currículo, atores sociais e formação quando afirma que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”. Ao compreender a presença insinuada e insistente do movimento, emerge a necessidade de novos saberes para a compreensão desse movimento, impulsionando a necessidade de novas construções formativas. Daí a compreensão de que, ao deparar-se com o acontecimento, estudantes e professores, implicados com os processos formativos, percebiam-se na necessidade de ampliar e aprofundar os seus próprios e do outro: eu me formando com a formação do outro, dialeticamente, em contraste, realça o lugar da diferença, em sendo professor, responsável pela formação do outro e, por isso, responsável pela ampliação da minha formação no espaço compartilhado do currículo, que nos aproxima como atores sociais curriculantes.

A política, que tem como caráter inerente a provisoriedade, é apresentada como definitiva, em seus documentos legais. Entretanto, o surgimento de novos interesses, provenientes de interesses já contemplados, inclusive, obriga o acréscimo de elementos não inerentes aos contextos das situações regulamentadas. Assim, a legitimação de uma política de sentido de formação vai ser deslocada pelos movimentos modificadores impulsionados pelo atendimento das necessidades momentâneas que justificaram aquele sentido. Aqui se dá o encontro entre a interpretação e o sentido. Segundo Orlandi (2006), não há o segundo sem o primeiro. Desse modo, de acordo com Carmo (2014, p. 318),

Compreendo as políticas de sentido como produção do sujeito social, o qual produz sentidos e é também sujeito de sentidos. O sujeito, na relação com e no mundo, vai construindo e negociando os sentidos a partir das escolhas, percursos, lutas, enfrentamentos, conquistas entre tantas outras situações e posicionamentos. Assim, as políticas de sentido perpassam a cultura dos atores sociais na construção das redes de conhecimento que vão tecendo na relação com o mundo.

Nessa perspectiva, ao tempo em que no currículo se materializam as proposições em termos de política educacional, esse mesmo currículo as trai, transgredir, pela impossibilidade, segundo Ball (2011), de sua implantação, pelo caráter singularmente cultural de cada contexto.

A suposição de que as políticas curriculares são, antes de tudo, as políticas do Estado, ignora que “políticas” são também práticas comuns e que é na variedade de ações cotidianas, escolhidas entre as capacidades e as possibilidades dispostas, que o poder se dispõe em redes microbianas e nas quais é também contestado. Ou seja, pensar as políticas de currículos exige sua pluralização e a compreensão dos múltiplos espaçostempos nos quais se realizam. Sendo assim, quando se pretende, [...] discutir como os currículos acontecem, o melhor é considerar todos os seus “praticantes” (CERTEAU, 1994), para além da análise de imagem fixada da “grande política”, a política dita “oficial” (ALVES, 2012, p. 49-50).

A organização do currículo proposta pelas DCN para o curso de Pedagogia, por exemplo, a partir de núcleos de estudos, trazendo implicitamente o sentido da fixação, ao mesmo tempo realça a possibilidade da transgressão, uma vez que um componente curricular vai transitar em mais de um núcleo, indo e voltando, pela dinâmica contextual da interpretação das necessidades da formação. Embora formalmente só haja possibilidade de organização em três núcleos, a necessidade de reflexão sobre a formação em curso, os componentes curriculares e sua organização pedagógica inspiram uma organização ampliadora, que combina, hibridiza núcleos de estudos e componentes curriculares que, embora registrados como/pelos/nos padrões, são recriados e ressignificados pelas relações, *in situ*.

A ideia de movimento pressupõe mudança. Embora aqui estejamos falando de movimentos que pretendem potencializar a qualificação da formação, Goodson (2008, p. 21), chama a atenção para a “[...] conveniência inevitável da mudança [...]”, lembrando-nos de estarmos atentos às articulações com as forças sociais presentes no contexto mais amplo, impulsionadoras de tais mudanças. Desse modo, os atos de currículo como contexto generativo do movimento de mudança, também é impulsionado por movimentos externos do contexto cultural mais amplo. Isso significa dizer que, por comportar contradições e ambiguidades, não há mudança neutra.

Nesse sentido, surge a necessidade de se compreender a formação e a formação



do pedagogo, saindo de uma ideia padronizada pelo senso comum, mas também para além dos objetivos descritos nos documentos legais. Desse modo, parto para análise da segunda Noção Subsunçora que contempla o caráter da formação pela/para humanização, realçando-se o olhar para o outro como *aprendente*, para além do conteúdo, bem como o autoconhecimento possibilitado pela identificação do outro pela diferença, como também pela semelhança, em sua condição de humanidade.

### **6.2.2 Processos identitários da formação do pedagogo**

O pedagogo é um professor. Os encaminhamentos legais de sua formação sinalizam, porém, para o acréscimo de funções e atribuições diferentes dos demais licenciados. Ao pedagogo é responsabilizada uma visão geral, aprofundada e ampla do processo educativo. Do mesmo modo, é-lhe facultada a responsabilidade de compreender o processo formativo formal e para isso ele necessita de ter uma visão apurada e ampla do contexto do mundo humano e do contexto local. Tendo a função docente como base de sua formação, o pedagogo ainda pode trabalhar na gestão de sistemas, instituições e processos que requeiram “conhecimentos pedagógicos” (DCN, 1996, p. 1).

A questão das identidade/s se abre fortemente neste momento histórico que estamos vivenciando, seja tentando justificar a mudança do paradigma moderno do sujeito completo, constante, previsível, adaptável à situação de “ordem e progresso”, centrado, unificado, racional, possuidor da capacidade de ações conscientes, constituído por uma essência fixa e imutável para a noção de sujeito complexo, passional, contextualizado, indeterminado, intérprete da realidade, produtor de cultura, seja para entender a própria mudança. Gilroy (1997, citado por MOREIRA e CÂMARA, 2011), diz que a discussão teórica da identidade justifica-se, então, por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada (MOURA e CARVALHO, 2016, p.2).

Assim, compreendendo a natureza cambiante e multifacetada dos processos identitários e as perspectivas de transformação, acredito que ainda precisamos ter clareza de quem é o pedagogo. O que o singulariza como profissional docente dentre tantos outros profissionais da docência? O que faz, como singularidade, em sua formação, que o habilita a trabalhar com processos formativos de crianças e adultos, dentro e fora da escola, para além dos dispositivos legais? Como se chegou

a essa função e quem pensa essa formação?

Assim, mais uma vez, os sujeitos têm a centralidade da narrativa, porque são eles que dão sentido à formação. Para Dominicé,

O conhecimento da formação, de maneira que ela seja captada no seu movimento, ou, em outros termos, compreendida na dinâmica dos processos em curso, requer a elaboração de depoimentos e, na medida do possível, a construção de histórias. O que é vivido por aqueles que se beneficiam de aportes educativos, ou pelos que refletem sobre o que acontece no formativo em suas vidas, constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação (2012, p. 21).

Uma egressa – respondendo, na *entre-vista* individual, sobre a percepção dos aspectos éticos, políticos e estéticos durante o período da formação, os processos formativos na construção dos processos de identidade do pedagogo e concluindo a *entre-vista* – disse que

Assim, porque a gente estudou muito Paulo Freire, ele fala muito da relação com o ser humano, de gostar do que faz, que o professor tem que ser ético, tem que gostar de gente, como ele fala. Então, eu acredito que esse relacionamento existiu dentro da instituição, tanto na parte de coordenação como dos colegas [...]. Eu acredito que foi a pedagogia que me fez enxergar o papel de mediador, de participar dos processos. [...] Eu acho que essa parte de humanizar as coisas, de trazer muito para o lado humano, de pensar no outro, de se colocar no lugar do outro, então essa parte de humanização mesmo, de percepção das dificuldades do outro, de poder ajudar, poder participar do processo. Isso aí que eu consigo perceber. O curso de Pedagogia é mais voltado, eu acredito, para quem gosta de lidar com pessoas. Para quem gosta de lidar com gente, porque é um curso difícil, porque lidar com o outro não é fácil, não é algo fácil. A gente encontra personalidades diferentes com relações diferentes, com vários tipos de situações. (EGRESSA MARGARIDA)

Uma egressa, entrevistada individualmente, respondendo sobre as aprendizagens éticas, estéticas e políticas presentes na formação, argumentou que

Claro! Estiveram muito presentes. Eu acho que uma acaba sendo intrínseca à outra, para configurar efetivamente na formação. A questão da formação cultural é interessante, a questão do conhecimento, do meio em que os sujeitos que a gente vai lidar estão imersos, das realidades de vida, realidade social, das preferências, das escolhas. Das nuances, especificidades de cada ambiente, cada cultura. A questão ética, também, sobretudo porque a gente lida com pessoas e todo trato com a pessoa tem que ser permeado pela ética, por se colocar no lugar do outro, por entender a

realidade do outro. E, como eu disse, uma coisa vai sempre... Eu não consigo pensar as questões éticas, culturais, étnicas, separada uma da outra. Acho que vai tudo conjugado no mesmo processo (EGRESSA HORTÊNCIA).

Ainda sobre a questão das aprendizagens éticas, estéticas, políticas presentes na formação, uma estudante respondeu que

Aprendizagens de coisas que, muitas vezes, a gente acreditava que eram poucas, besteira, tipo uma, vez, a gente conversando com a Professora AN, se não me engano. A gente achando que era uma besteira, a gente abrindo uma bala e jogar papel na rua e ela nos mostrou... foi AN, meu Deus? Foi AN. E ela mostrou para a gente que aquilo ali era um tremendo de um absurdo. E foi fora da aula dela, uma conversa entre alunos e professores. E naquele momento, meu Deus, realmente, a gente sabia que era, mas a gente não tinha essa noção de tamanha falta de educação e da questão ambiental, também, envolvendo questão ética e política (ESTUDANTE BEGÔNIA).

Ainda essa estudante, respondendo sobre os processos identitários do pedagogo e sua identificação como tal, também disse que

Quando a gente entra no curso de Pedagogia, a gente tem um pensamento. Então eu me entendi como pedagoga a partir do dia que eu entendi que a Pedagogia não era só uma questão técnica. Que cuidar da formação de crianças e adultos dentro e fora da escola... as DCN dizem assim, não é? Cuidar da formação é muito importante... eu entendi que a pedagogia é uma coisa séria, importante e tem que ser levada com bastante cuidado. Porque da mesma forma que a gente está ali brincando, a gente está ensinando, mexendo na vida da criança, das pessoas. Então, não é qualquer coisa. Então a partir do momento em que eu entendi que o pedagogo é uma profissão importante para a sociedade eu comecei a me ver como pedagoga. Tanto que me perguntam “você é o quê?” Eu digo, “eu sou pedagoga.” Eu me refiro, algumas vezes como professora de Educação Infantil, mas todo mundo pergunta “pedagoga é professora?” Eu digo, “sou pedagoga e pronto.” [...] E o que pontua essa diferença de pedagogo para os demais professores, é porque a gente sabe que está mexendo com a vida... a questão da pesquisa e do entender a questão do planejamento. Então, o que me difere de alguns professores é isso: Que eu consigo olhar para o planejamento, tendo a certeza de que o que está ali vai mexer com o aprendizado na vida. Eu tenho que planejar, eu tenho que botar em ação aquele planejamento que eu fiz, mas sabendo que ensino mais que conteúdo. Então, seja em uma escola e até em minha casa, mesmo, eu aprendi muito com isso. Eu fiquei um tempo desempregada, pensei que ia ficar louca. Eu disse, vou usar a pedagogia agora, comigo [risos]. Comecei a rever muitas coisas minhas, desnecessárias, comecei a botar as coisas na ponta do lápis, ... que foi “batido” bastante aqui, em termos de organização de

trabalhos, eu coloquei para a minha vida pessoal, muitas coisas. [...] Então, o pedagogo é um professor, mas é um professor para quem um plano não é só um plano... Não é só um pedaço de papel escrito alguma coisa que você vai passar o olho e vai fazer, não. O plano, ele é para ser estudado. Dentro do plano tem as vidas das pessoas e a minha, senão não tem sentido e precisa fazer sentido para mim, para o outro, para as crianças, para quem vai aprender (ESTUDANTE BEGÔNIA).

Uma egressa, respondendo sobre a qualidade dos dispositivos de aprendizagem disponibilizados na formação, lembrou que

[...] Então quando você traz a diversidade para articular os conhecimentos, você diversifica seus dispositivos, você possibilita essa... É, porque meu aluno, cada um aprende de um jeito. Cada um aprende de um jeito. Então é importante que eu tenha uma diversidade de dispositivos para que cada um seja contemplado, também, oportuniste isso, não é? (EGRESSA CAMÉLIA).

Um professor, falando sobre a formação em uma reunião do grupo focal, argumentou

Essa questão da formação como objeto da Pedagogia, porque houve o embate, “qual é mesmo a especificidade desse profissional?”, “quem é mesmo que estamos formando?”, “por que essas carências?” As carências da formação. Identificamos que algumas coisas não contemplam o que as DCN estão propondo e você traz como foco da Pedagogia, a formação. E aí a gente amplia mesmo as possibilidades do curso e a gente compreender, nós professores, compreendermos isso nessa dimensão e também os estudantes. Porque há um equívoco com relação ao curso de Pedagogia, não só à facilidade, porque se pensa que o curso de Pedagogia é algo fácil, que a pedagogia é algo fácil de lidar e não é verdade. Existe uma epistemologia e ela não é simples. O pedagogo, pela proposta das DCN, tem um leque de possibilidade e nos cursos não é possível dar conta. A gente tem que sinalizar que este profissional, esse egresso ele não se perca em sua formação permanente, que está para além da faculdade e dentro dessa ideia de formação, todos os profissionais do curso, todos os professores, terem a clareza disso, o que a gente não consegue ver na maioria dos cursos e a gente busca construir isso (PROF. CRAVO).

Uma egressa, falando sobre a contribuição da formação em pedagogia para a sua atuação docente, ressaltou que

[...] Desde que eu entrei aqui na faculdade tudo que era ensinado eu procurava articular com em prática, porque [...] não existe uma prática desvinculada de uma teoria. Mesmo que você não saiba, a

sua prática está vinculada a uma teoria, mesmo que não se tenha consciência disso. A formação em Pedagogia aqui... Eu vim de um Magistério. Não foi um magistério com uma visão totalmente tradicional, o magistério já estava pegando as atualizações da área de Educação. Então eu tive uma formação em magistério muito boa. Quando eu estava saindo, já estava desmistificando muitas coisas. Quando eu vim para a Pedagogia, pude ampliar as coisas que eu já tinha aprendido no magistério. E tudo que eu aprendi aqui na faculdade, até hoje, sempre na minha vida, repercute. [...] cada professor contribuiu para a minha formação de forma muito grande e muito significativa mesmo. Hoje estou atuando, como sempre, já entrei na faculdade sendo professora, por causa do magistério, mas hoje eu vejo o quanto o curso de pedagogia contribuiu para a minha formação, principalmente nessa questão da atuação de forma crítica e reflexiva. De não receber o aluno como mais um, como alguém que está ali, que eu só tenho que passar conteúdo e acabou. Infelizmente, vejo que é raro uma escola que se preocupe com o diferente. As escolas só querem resultados ou quem culpar. É um jogo de empurra: a culpa é da família, a culpa é disso, a culpa é daquilo. Mas não para e não reflete se esse método, essa concepção está de acordo com que a minha criança, com que a minha comunidade precisa? Ninguém está interessado nisso. Isso eu vejo hoje e me dói bastante, por ter uma visão crítica em relação à educação e saber o que eu devo fazer. Não que a minha forma de pensar seja a mais verdadeira, enfim. Mas eu percebo assim. Hoje eu trabalho com Educação Infantil e vejo a falta de respeito com aquele sujeito e isso me dói bastante. Aí eu me coloco como alguém que está ali para fazer diferente, mesmo que eu vá de encontro, que eu bata de frente, de uma certa forma, com aquele currículo que está ali posto. Na minha sala procuro fazer diferente. Eu vejo uma falta de respeito com a Educação Infantil. Aquela criança tem que sair lendo, seja lá como for, não importa o que você vai utilizar, tem que sair lendo, pronto. É isso que a sociedade quer, o que os pais querem, e o que a instituição quer. Dizem assim, “diminui o lúdico”, “para que brincar tanto com essa criança se vai perder tempo no registro, na parte escrita?” E isso me dói. Infelizmente, eu vejo que é um discurso que não só a escola em si adere ou coloca, mas os próprios professores acomodados dizem “é isso mesmo, para que eu vou ficar 30 min. brincando com a criança, antes de apresentar determinado conteúdo, se eu vou perder tempo? Porque brincar não é linguagem de criança!” Não é algo inerente à criança, na visão deles. Para mim, o que eu aprendi aqui tem se repercutido na minha vida. E o legal, apesar de eu saber que a gente tem uma identidade que vai se construindo o tempo todo, em processos, o legal é que em qualquer lugar que eu vou, não deixo de acreditar naquilo que eu sei que é correto. [...] Enfim, é um processo complicado, mas para mim foi um ganho muito grande porque eu pude refletir e ter mais certeza daquilo que eu quero, da profissional que hoje sou. E o legal de tudo isso, foi que eu não parei de estudar, até hoje eu continuo estudando, porque é uma área que você precisa estudar o tempo todo e aí daquele pedagogo, que já está na sua formação em pedagogia e pare. Precisa o tempo todo continuar estudando para não deixar esse mundo capitalista, que só pensa no ter, tomar conta daquilo que a gente construiu com tanto esforço. Essa é a

contribuição da formação que eu tive aqui [...] (EGRESSA CENTÁUREA).

Ainda sobre os dispositivos da formação, uma professora entrevistada individualmente, pontuou que

Então, sempre foi com o foco de como a gente poderia alterar a realidade desses sujeitos, que eu acho que sempre foi a principal demanda, pensar em como nossas meninas poderiam fazer isso depois, baseadas na questão individual. Como um todo, sempre foi uma preocupação do curso pensar em algo que fosse muito além de sala de aula, eu acho que essa era uma grande diferença mesmo. De trazer uma... de poder fazer elas refletirem sobre a realidade. Então assim, todas as metodologias, todos os trabalhos, tudo que se era pensado em termos de dispositivos era sempre coisas que trouxessem para elas depois benefícios para vida cotidiana, independente. Eu acho que é um pouco das discussões que a gente já teve, inclusive sobre ser professor e ser pedagogo, como principal diferença. Eu acho que a gente estava muito mais preocupada em formar esses sujeitos do que fazer elas entenderem conteúdos e conceitos, no sentido mais de perguntar. Inclusive em termos de conteúdo, se você questionar algumas alunas, fez tanto, parte da vida delas, que eu acho que elas não conseguem nem dissociar mais. Se você perguntar especificamente o conceito em si, talvez elas não consigam trazer, mas você vê um imbrincado na forma de falar, na forma de agir. Então, eu acho que sempre foi uma preocupação do curso (PROFA. AMARILIS).

Essa mesma professora, falando sobre a qualidade da formação,

[...] para mim é muito claro o quanto os pedagogos formados por lá têm uma preocupação com o sujeito, sabe? Assim, elas estão preocupadas em entender quem são esses alunos, entender, é aquilo que eu sempre brinco não é? Sempre caía para mim a questão de afetividade que é uma coisa que me incomodava, mas eu acho que a preocupação delas em escrever sobre afetividade é mostrar que o professor tem que ir além do conteúdo. Então eu vejo isso, eu acho que as meninas saem muito..., talvez por terem vivido isso como experiência pessoal, então assim, elas sentem de uma forma que o tempo todo a gente está ali pensando nelas e pensando no crescimento delas, então eu vejo isso acontecer quando elas saem. Elas saem e quando elas saem a gente vê, quando eu pegava no quarto e no oitavo, eu vejo uma evolução muito grande principalmente nessa preocupação com o sujeito, preocupação com o outro, sabe? Assim, elas tão muito mais buscando que esse sujeito, buscando dar a esse sujeito uma qualidade na educação (PROFA. AMARILIS).

Uma estudante entrevistada individualmente, respondendo sobre sua auto formação,

[...] Eu não estou saindo daqui como eu entrei, eu estou saindo daqui com outra visão de mundo, eu estou saindo daqui com uma visão mais profunda, um conhecimento mais profundo, me aprofundei [...] ver o outro, a respeitar o outro, a não fazer...Eu era assim....., eu ainda tenho isso né...julgava muito. Eu sou assim calada, eu não fico [...] Eu tinha o meu olhar muito... eu julgava muito, eu ficava olhando minúcias. Hoje, eu já vejo o ser humano diferente, com determinadas disciplinas que eu mudei aqui com vocês. Apesar de já vir com a minha formação, mas vocês me ajudaram muito com determinada disciplina a ver o todo. Você está entendendo o que eu estou falando? A não ficar julgando muito, a não ficar assim, olhando para o outro e querer ver o que você está pensando, está ali, o que está acontecendo. Eu tinha muito isso, hoje já não... hoje eu já procuro, eu tenho outro tipo de visão de não ficar fazendo um julgamento antecipado sobre as coisas (ESTUDANTE LAVANDA).

Uma egressa, quando entrevistada individualmente, respondendo sobre a questão da sua autoformação, diz que

Pode parecer piegas falar, mas a pessoa que eu era antes da faculdade, antes da graduação, do estudo de Pedagogia, mudou muito e ela vai... dessa questão da autoformação, eu falo da minha leitura de mundo. A minha leitura de mundo se modificou muito, apesar de eu ter outra visão religiosa, outra visão étnica, outra visão política, mas a minha leitura de mundo se tornou mais leve, se tornou mais tolerante, sobretudo. E isso afeta tanto no meu modo de ser, comigo mesmo, como na atuação profissional. Isso foi um processo paulatino, na verdade, foi um processo. [...] Essa questão da construção da tolerância, da construção do respeito, do respeito à diversidade, da convivência cotidiana com a diversidade, que foi uma das coisas que mais se modificou na minha autoformação. E a questão da criticidade, também. Eu entendo muito essa questão da criticidade, não como um apontar de defeitos como... não sei se estou sendo clara, mas... essa questão da autoformação vai muito para o nosso pessoal mesmo, não é isso? [...] Agora, na escola que trabalho me chamam de “professora diversidade” (EGRESSA HORTÊNCIA).

Essa mesma egressa, durante sua fala na roda de memória e conversa, pontuou que

[...] a pessoa que eu era antes da faculdade, antes da graduação, do estudo de Pedagogia, mudou muito [...] E nesse sentido, assim... eu me tornei uma pessoa melhor. Quando você pensa nisso, menos de estar pontuando os outros, acaba obtendo uma leveza para sua vida, também. Acho que foi isso que trouxe a leveza para minha vida também [...]. Tive uma transformação que se mostra, inclusive, esteticamente (EGRESSA HORTÊNCIA).

Uma estudante, durante a *entre-vista* coletiva sobre o ENADE, explicitou

[...] Porque acho que é uma conquista minha, testar os meus conhecimentos e saber que eu não vou sair daqui do mesmo jeito que eu entrei e também desconstruir um preconceito que eu tinha sobre o curso de Pedagogia. Porque para mim, Pedagogia era a última coisa, falta de opção mesmo. Só que não foi falta de opção, para mim foi muito bom. Eu me identifiquei com o curso, não sei se vou continuar em sala de aula, mas foi bom para mim e fiquei muito feliz quando eu chegando quase no final da prova tinha uma questão sobre **alteridade** e eu “oba, meu tema está aqui na prova”, eu fui, li e acertei depois na correção e fui lá e verifiquei que acertei e pensei “olha, estou indo bem no meu tema de TCC [...]” (ESTUDANTE GLADIOLA) (grifo meu).

Um professor, entrevistado individualmente, argumentou, quanto ao processo identitário do pedagogo, que

Aí temos um problema. Porque penso que a identidade é algo que está sempre em processo e a identidade profissional está sempre em formação. Nós temos que criar meios de ter a compreensão do profissional de pedagogia, como um profissional de educação. Do educador como profissão, portanto, ele como profissional da área de educação, ele é um estudioso, é um pesquisador da educação, ele dialoga diretamente com a área de educação e esta se torna então o campo dos processos de formação da identidade deste profissional, desse pedagogo, que não é única, que não é fixa. Mas temos a compreensão de que ele é um ser de pesquisa, um ser de estudo da área de educação, de estudo e da relação com os processos do humano, da nossa humanidade, ele é um cientista da Educação. Assim eu vejo que o pedagogo olha para a criança como criança, em sua inteireza, que está aprendendo, mas uma criança aprendendo como criança, com espaço-temporalidades particulares e um jeito único de ser criança (PROF. VINCA).

Uma estudante, falando sobre sua compreensão do deslocamento nos processos identitários, durante a roda de memória e conversa, realçou que

Foi um envolvimento muito grande, como ser humano, fazer o curso de Pedagogia foi o melhor para mim. Não estou falando de conteúdo (não estou dizendo que não seja importante, você passa quatro anos aqui e precisa ter ressignificado alguma coisa), mas de ser humano, para me entender, para me conhecer. Eu não me conhecia e a gente julga o outro porque não se conhece [...]. E hoje eu sei [...] fazer uma ponte entre o curso de Pedagogia e o que acontece lá fora. [...] A preocupação com o ser humano. Admiro todos os professores, vocês são referências, não só na questão de conteúdo, mas por vocês terem essa utopia de pensar no outro como ser humano (ESTUDANTE IPÊ ROXO).

Uma professora, na *entre-vista* individual, respondendo sobre os processos



identitários do pedagogo, pôs em destaque que

Acho que as aprendizagens formativas vão ajudar nessa construção da identidade da pedagoga e do pedagogo, à medida que ele vai saber que ele não trabalha com esses conhecimentos específicos como você falou, mas ele trabalha com a formação. Assim, ele vai trabalhar com o processo de letrar, com o processo da aprendizagem matemática e a aprendizagem matemática não é somente em específico o conteúdo da Matemática, mas é a aprendizagem da Matemática para a vida. Então, isso é interessante você tocar, porque, por exemplo, quando alguma aluna egressa faz o concurso, vai trabalhar em uma escola particular, por exemplo, como coordenadora pedagógica, é uma função... [...] Então, por exemplo, qual é a minha função como coordenadora pedagógica, pedagoga, professora, atuando com pedagogos e pedagogas? É a formação, a aprendizagem e tudo que circunda isso, inclusive os obstáculos aos processos de aprendizagem. Então, quando eu vou, por exemplo, como professora, como pedagoga, atuar na elaboração ou na atualização de um projeto político pedagógico de uma escola, a minha identidade precisa, os meus processos identitários precisam estar ali no momento de fazer essa colaboração. Então estou ali pensando currículo, estou ali pensando que escola desejamos ter, estou ali pensando como é que a relação família-escola precisa ser entretecida, enfim, então, a minha identidade de que eu não estou ali para outra coisa, estou ali porque eu sou formadora. Sou formadora, sou formador. Então, se eu compreendo... no meu processo de aprender sobre formação, eu compreendo que essa é minha identidade, eu vou colaborar com os processos formativos também dos estudantes que vão estar comigo e dos professores ou professoras, se eu for trabalhar, com gestão, coordenação, supervisão, essas outras áreas que são também do nosso campo (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Outra professora, respondendo sobre essa mesma questão, deu ênfase em que

Contribui, contribui muito, muito, muito! Em primeiro lugar, quando eles se descobrem humanos, humanos como serão seus educandos e educandas. Então isso causa uma certa aproximação entre os pedagogos e pedagogas da sua própria turma, em que ele vai estar, além dele também ter suas contribuições na família, com os amigos. Tudo isso ele vai interferir enquanto pedagogo, mas, sobretudo, como pessoa, enquanto a sua humanidade está em jogo, que está em jogo toda humanidade, todo processo de humanidade. Então não tem nem como duvidar disso (PROFA. VIOLETA).

Os processos pelos quais passou o curso de Pedagogia, no Brasil, ao longo dos anos, interferem diretamente nas formas como o curso é visto e, por conseguinte, como o pedagogo é entendido. No que diz respeito ao seu direcionamento para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um

curso que, segundo várias falas observadas ao longo dos anos e especificamente durante o período voltado para a pesquisa, é entendido como “fácil”, fazendo parecer que a função da docência é algo simples e, com crianças, mais simples ainda.

Não é surpresa que há um desconforto com a forma ambígua e contraditória que a docência tem sido compreendida, historicamente. Por um lado, enaltecida como uma espécie de “missão sublime” e, por outro, considerada como se fosse composta apenas pela transmissão de conteúdos, pura e simplesmente, como se não houvesse uma especificidade, um conhecimento da formação que dá base e sustentação à sua profissionalidade e à sua práxis, podendo, assim, qualquer pessoa ser professor por “imitação”. Nóvoa (no prelo) argumenta que

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (Darling-Hammond, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribuem para o desprestígio da profissão.

E, segundo Tardiff (2005, p. 13),

[...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhes opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

No caso do licenciado em Pedagogia isso é potencializado, tendo em vista que, em primeiro lugar, o pedagogo, historicamente, passa de responsável pela formação de professores no curso Normal em nível médio, cujo campo de atuação era a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para ele mesmo ter a sua formação em direção a esses segmentos. Em segundo lugar, porque – ao ocupar o campo de trabalho dos professores advindos do curso normal em nível médio, ao invés de se compreender a complexidade da formação da criança, de sua

aprendizagem e seu desenvolvimento e, por isso, a necessidade de um professor com a formação mais apurada que a possível no tempo institucional do nível médio de escolarização – parece que o entendimento é de que o trabalho com crianças é mais fácil do que com os adultos.

Daí se explica a surpresa na constatação de que o curso de Pedagogia exige estudo rigoroso e que não é “fácil”, muitas vezes explicitada por estudantes e egressos. Durante o período da pesquisa de campo, a direção geral da instituição recebeu reclamações de estudantes transferidos de outra instituição de que o curso de Pedagogia estava “muito difícil”.

Acresce-se a isso o fato de não se compreender que, tendo a docência como base da formação, as funções do pedagogo, segundo as solicitações legais das DCN, ultrapassam a sala de aula, expandindo a atividade pedagógica para além da perspectiva escolarizante, mesmo dentro da escola. Nessa perspectiva, o pedagogo, sendo um gestor de processos formativos e institucionais, tem a responsabilidade de que toda a sua ação seja pautada nos referenciais basilares dos processos ensino-aprendizagem.

Assim, entre a surpresa com o caráter rigoroso do curso e a constatação da responsabilidade da função docente, o estudante do curso de Pedagogia busca compreender a centralidade do trabalho do pedagogo, em contraste com as orientações legais das DCN e com o trabalho dos demais licenciados, o que só foi incentivado em relação às experiências particulares deles em seus processos de formação escolar, primeiro, por não ser objeto deste estudo; segundo, porque as informações, que traziam, pareciam estar prioritariamente baseadas no senso comum. Entretanto, para Macedo (2015, p. 95), inspirado em Cardoso de Oliveira (1976), “[...] a identidade é construída em oposição ao outro, a partir da experiência de contato de um grupo com outro”.

Contudo, durante uma das discussões feitas nas reuniões do grupo focal/de formação, uma professora, pela primeira vez e com pouco tempo de trabalho no curso de Pedagogia, falou sobre sua dificuldade em transitar entre trabalhar os fundamentos do campo e, com base nestes, o ensino do conteúdo próprio e as possibilidades de criação de metodologias de ensino. Essa dificuldade foi atribuída

pela própria professora à sua formação inicial, na graduação, porquanto esteve, segundo ela, muito concentrada nos conteúdos a serem ensinados e não no processo de ensino-aprendizagem. “Isto era trabalhado na Didática, em apenas um ou dois semestres. Agora eu estou entendendo melhor porque a(s) professora(s) de Didática diziam ser pouco tempo” (PROFA. JASMIM).

Os incisos II, III e IV do Parágrafo único do Art. 4º das DCN regulamentam a compreensão legal de que “[...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando [...]” espaços não-escolares. Assim, duas egressas, durante as *entrevistas* individuais, externalizaram o desejo de que o curso enfatizasse esses espaços, especialmente, ao que chamam de “pedagogia empresarial”, embora tenham compreendido que a mesma lei estabelece que as instituições deverão definir as áreas prioritárias de ação do pedagogo no projeto pedagógico do curso.

Uma, ao avaliar sua formação, disse

Bem, eu achei bem válido, satisfatório, foi um curso em que eu aprendi muito, consegui extrair muita coisa, muitas experiências de vários professores, até porque foi... o curso de pedagogia é muito rico, ele traz, ele dá essa possibilidade. Mas eu senti um pouco de falta do pedagogo na empresa, da questão da formação do pedagogo na empresa. Porque... não sei se porque o curso estava no início, ainda, não conseguiram dar um formato também direcionado nessa área. Senti que o curso foi muito focado em sala de aula e coordenação. Então, esses outros espaços em que o pedagogo pode atuar também, como hospitais e empresas, não foram abordados. Foi abordado, mas de maneira mais superficial e pelo que foi colocado, acho que não ficou muito clara a questão do papel do pedagogo nas empresas e nos hospitais [...]. Com relação à pedagogia na empresa, ficou muito vago, porque as pessoas confundem com recrutamento e seleção, o que na verdade não é o papel do pedagogo na empresa; ele também atua na área de formação, de mediar o relacionamento entre a empresa e os funcionários. Ele busca deixar mais próximo esse relacionamento (EGRESSA MARGARIDA).

Depois que falei da orientação legal, ela respondeu,

Tendo em vista que o currículo do curso de Pedagogia daqui está direcionado para a sala de aula, eu acredito que o curso foi bem completo, a gente teve acesso a como trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, como trabalhar com crianças especiais, como trabalhar com a Educação Infantil, como trabalhar com os anos iniciais [do Ensino Fundamental]. Teve oportunidade também,

através dos estágios e também através de algumas visitas que a gente fez, de participar desse processo do curso como complemento da formação através dos estágios que foram feitos nas áreas que a gente poderia atuar, ou seja, onde o curso foi mais direcionado. Se a gente não teve oportunidade de ir para as empresas e para os hospitais, foi porque na orientação curricular do curso não estava direcionado, não estava focado nesse tipo de formação, de atuação (EGRESSA MARGARIDA).

A outra egressa, ao falar dos processos de construção identitária do pedagogo, argumentou

Meu Deus! Eu não sou uma pedagoga comum. E é a partir disso tudo. Por que eu digo que não sou uma pedagoga comum? Porque eu quero pensar algo diferente. Quando me possibilita, eu pensar coisas diferentes e criar coisas diferentes, então, eu fui construindo essa identidade de uma pedagoga que pensasse um pouquinho para fora da caixa. Então, às vezes, eu me pego, eu me percebo pensando igual a muita gente e eu digo não, “*peraê, peraê*, não precisa ser tão igual assim, então vamos pensar diferente”. Então, eu acho que é esse meu desejo, essa minha curiosidade de pensar algo diferente, de pensar algo novo, foi reforçado, vamos dizer assim, eu entrei no curso de Pedagogia querendo pensar algo novo, eu tive a oportunidade de participar de um congresso, no finalzinho do primeiro semestre do curso, eu participei de um congresso de desenvolvimento e treinamento, que era um congresso para o pessoal do RH de empresas e foi lá que me despertou de pensar o pedagogo na empresa, porque foi lá que eu vi grandes empresas, gestores das empresas, falando de aprendizagem nas empresas e isso me inquietou, porque eu pensei, empresa é de administrador e até psicólogo, mas quem é que está mediando esse processo de aprendizagem? Porque isso aí diz respeito ao pedagogo. Então, isso me inquietou, eu digo, “*perai*, tem alguém assumindo meu lugar, está errado, quem tem que estar lá, sou eu”. Entende? Então, assim, eu fui construindo essa identidade a partir dessas coisas todas que eu fui desenvolvendo, que foi me oportunizando, que me possibilitaram, me oportunizaram, não é, nesse sentido de a partir daí, de pensar algo diferente, algo novo. Eu fiz algumas continhas básicas, também, de idade, de tempo, colocando isso e discutindo e falando com meu orientador a respeito e por isso que eu queria tanto pensar algo que fosse fora da sala de aula. Porque eu tinha visto, eu tinha sentido, naquele congresso, eu tinha sentido como se alguém estivesse tomando o meu espaço. Foi assim que eu me senti. Então, eu queria me fortalecer para assumir aquele lugar. [...] As diretrizes do curso de Pedagogia, quando eu fui escrever minha monografia, eu fui ler então, eu parti desse documento, porque eu queria tanto pensar o pedagogo fora da sala de aula, então eu fui me apropriar desse documento para me fortalecer na apresentação do meu projeto. Nas diretrizes contempla a formação do pedagogo para o espaço escolar e não escolar. E até então eu via as pessoas pensando até no espaço não-escolar, mas do tipo, o pedagogo no hospital, porque a criança fica fora da escola, ela precisa de alguém para mediar a aprendizagem dela, então era praticamente o docente ali no hospital.

Certo? Naquela figura do professor no hospital, na minha visão. E a empresa era algo desafiador, mas era um espaço não-escolar. Um espaço de docência. Então, o que eu vi no congresso foi justamente as pessoas falando de aprendizagem e de alguém que estava mediando esse processo e alguém que estava no lugar do docente, na empresa, mas que não necessariamente tinha a formação de pedagogo. Aí eu me senti incomodada. Eu me senti incomodada. Eu fiquei muito inquieta. Hoje eu sei que, de fato, eu não tive o preparo acadêmico para estar no RH de uma empresa. Entre aspas, entre aspas, porque eu compreendo perfeitamente que não existe tempo suficiente em quatro anos você contemplar espaço escolar e não-escolar, com qualidade (EGRESSA CAMÉLIA).

Quando eu lhe lembrei que, nas diretrizes, está previsto que o projeto do curso precisa fazer uma opção, que essa opção é central, ficando as outras possibilidades como possibilidades, ela respondeu

Isso. Eu cheguei a pensar isso. A gente chegou a conversar sobre isso nas aulas de Planejamento e Gestão em Educação e de Estágio. Lembro também de ter conversado com alguns professores sobre isso. De repente, ter isso como se fosse uma especialização, algo que fosse optativo para o aluno, disciplinas optativas, que o aluno que quisesse e tivesse esse desejo, pudesse então trazer para o seu currículo. Porque eu tive a oportunidade de, em tendo construído essa monografia de pedagogia na empresa, pedagogia empresarial, ler sobre pedagogia... não tinha muita fundamentação teórica. Eu não tinha muita coisa para fundamentar o meu trabalho, eu tive que mergulhar nos livros de administração. Foi desafiador demais e algum momento tive sim, frustração, porque eu dizia, pô, se eu tivesse pensando outra coisa, estava mais feliz, talvez. Mas eu cheguei a pensar assim, mas eu disse, não, foi isso que eu escolhi, eu vou até o fim. E aí eu pude atuar no RH depois que eu saí daqui. Só que quando eu pensei o pedagogo na empresa, eu pensei para o RH, eu vi, inclusive, que era o espaço de atuação do pedagogo na empresa, seria o RH, mas para trabalhar com a formação. Eu tive a oportunidade de estar, mas o RH que eu estive ele era muito mais departamento pessoal do que humano. Eu fui confrontada demais. [...]. Isso mexeu muito com as minhas emoções, isso mexeu com a minha identidade de pedagoga, porque eu sabia da minha competência como pedagoga, como pessoa, mas naquele lugar e naquele momento, de fato, eu estava vulnerável [...]. Então, eu vi que de fato eu não tinha sido preparada para aquilo [...]. Competência é algo que se adquire, se desenvolve. Então eu posso não ter agora, mas posso ter um dia, basta querer, basta correr atrás, para poder eu me fortalecer e seguir em frente, não parar no caminho. Então, foi desafiador e aí eu falo. Eu compreendo perfeitamente, hoje eu compreendo. Esse era um ponto que me incomodei, me inquietei durante o meu curso, porque eu achava que não estava sendo contemplado, porque o documento diz isso, mas aqui a gente não vê isso acontecendo. Eu tive, inclusive, disciplina de gestão, eu tive um semestre da disciplina de gestão, mas não achei que a gente mergulhou tanto em gestão, e quando a gente mergulhou em gestão,

foi gestão mais focada na sala de aula, na escola, não é? Enfim. Mas eu não abro mão de nada do que eu experimentei, experienciei aqui no curso de Pedagogia. Não abro mão. Sou muito grata, muito agradecida aos meus professores por tudo que eu vivi neste lugar e vivi intensamente, com cada um. Então, os meus professores são joias para mim, de fato. As minhas brigas, os meus devaneios, tudo que eu vivi aqui dentro me fizeram ser quem eu sou, como eu estou. Então eu sou muito agradecida, mesmo. Hoje eu tenho uma maturidade diferente da que eu comecei e que bom que eu pude viver tudo isso com essas pessoas. Que bom, que bom que eu consegui! (EGRESSA CAMÉLIA).

As construções das narrativas em destaque estão vinculadas ao contexto de um coletivo que, o tempo todo, esteve atento e questionou as próprias ações. Um contexto que se assumiu como um “currículo vivo” (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA), impulsionado e impulsionador do movimento de transformação de si mesmo e do outro, no reconhecimento das diferenças que o identificam. Um contexto que se assume formando no movimento da formação com o outro. Assim, é necessário lembrar

[...] porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação e da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2007, p. 109).

Para além do sentido da formação nas DCN, o pedagogo, legalmente, é responsável por gerir processos pedagógicos, base dos processos ensino-aprendizagem, por consequente dos processos formativos formais. Nesse sentido, no trânsito entre o contexto formativo formal e o contexto formativo de sua práxis, ora por compreender seu próprio processo, ora por se dar conta da sua responsabilidade no processo de educar, destaca-se fortemente a compreensão do estudante/profissional da pedagogia de que a centralidade da função do pedagogo está relacionada com o cuidado com a formação do ser humano. Compreender as pessoas em/e seus processos de ensino-aprendizagem, sentir-se responsável por essa compreensão e por esses processos, formalmente, é condição irreduzível da realização da atividade profissional docente.

Como já argumentado acima, as transformações realçadas pelas narrativas foram acontecendo no contexto de um curso pensando sobre si mesmo, configurando “um currículo vivo” (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA). Nessa perspectiva, passo à análise da terceira Noção Subsunçora, composta pelo terceiro elemento comum, o caráter das decisões discutidas e compartilhadas e as ações individuais autônomas em sintonia com as decisões coletivas, geradas pelas necessidades emergentes.

### **6.2.3 O Debate na dimensão coletiva como subsídio para atos de currículo de possibilidades formativas**

Compreendo que a formação de professores, especialmente daqueles que trabalharão com os processos pedagógicos e formativos dos primeiros anos da escolarização, seja na gestão das aprendizagens escolares, seja na gestão dos processos de apoio à ação docente; não pode se dar, portanto, no isolamento nem a partir de ações impositivas.

Durante os nove anos na docência e coordenação do curso de Pedagogia em estudo, foi condição básica a gestão compartilhada, tivemos como compreensão, que

O currículo, como uma proposta de formação, será sempre uma proposição a ser ampliada, transgredida, pelos encontros do *virasendo*. É conhecimento produzido cotidianamente nos espaçostempos formativos (ALVES, 2012), com as redes de significações dos seus praticantespensantes, na dinâmica dos processos que lhes são inerentes. Os atos de currículo (MACEDO, 2007), que contemplam o acontecimento e a experiência e compreendem a ação dos/as atores/atrizes sociais como instituidora de um currículoformação, em uma perspectiva político-multirreferencializada e, portanto, marca, indelevelmente, a condição da originalidade e do ineditismo dos encontros com o mundo, bem como explicitam a agressão contida em qualquer tentativa de padronização (MOURA, CARVALHO e MOURA, 2016, p. 362).

Tendo em vista o currículo como um espaço plural e os atores sociais curriculantes como portadores de múltiplas referências que vão movimentar interpretando, deslocando, modificando, ressignificando, transformando, alterando, ampliando a formação pelos atos de currículo, optei, mais uma vez, pelo evidenciamento da centralidade das narrativas dos sujeitos da pesquisa que – sendo autores implicados com os processos formativos dinamicamente entrecruzados no contexto – legitimam o tempo institucional como tempo de aprendizagem.



Uma professora, ao ser entrevistada individualmente, respondendo sobre a compreensão dos processos formativos do curso, avalia que “[...] a gente foi, enquanto colegiado, fazendo alguns movimentos no curso muito em função do que as próprias reuniões de colegiado iam demandando [...]” e, depois, ao encerrar a *entre-vista*,

Olha, eu acho que todas nós, todos nós, professoras e professores desse curso, a gente hoje tem uma experiência do que significa formação, de fato, como talvez nunca tenhamos tido em nenhuma instituição em nenhum *espaçotempo*. E eu não estou falando da instituição, estou falando do grupo. Estou falando desse corpo docente como ele se movimentou e mobilizou, como ele escutou, o quanto a gente teve escuta sensível dos estudantes, o quanto a gente respeitou o que eles e elas falaram e o quanto elas e eles também foram... propícios, afeitos, o quanto eles também nos escutaram. Eu acho que a aprendizagem que a gente adquiriu, que a gente... o quanto a gente se qualificou. Eu acho que a gente colaborou aí com muita gente, porque se cada graduanda, cada graduada desses, por onde eles estão, eles continuam pensando formação, discutindo formação, fazendo formação no sentido das condições para que as aprendizagens aconteçam, como Prof. RS fala, eles estão fazendo provavelmente muito bem, melhor do que nós fizemos quando estávamos na Educação Básica. Aí eu acho que tem muitas crianças sendo bem acolhidas, digamos assim, por eles terem passado por um processo formativo, que talvez não tenha começado tão preocupado com a questão da experiência, das singularidades, da ética e tudo mais, mas que ao longo do curso isso foi se organizando, foi se sistematizando (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Um professor, respondendo a essa mesma questão, disse que

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia daqui é muito democrático. Os professores, estudantes, mas principalmente no que diz respeito à orientação dos professores, à práxis dos professores. Ela é, sempre foi bastante colegiada. Os sujeitos têm total liberdade para produzir com os alunos. Organizar a sua práxis pedagógica muito de acordo com as necessidades de cada grupo, mesmo dando conta das diretrizes curriculares, das orientações e organizações curriculares nos componentes, os conteúdos específicos de cada disciplina ou atividade, mas os professores sempre tiveram total liberdade para realizarem seus trabalhos. No que diz respeito à coordenação, à gestão desse curso, do curso de Pedagogia, sempre foi de uma forma bastante colegiada. A coordenação, junto com os professores sempre discutiram todas as questões pedagógicas e políticas do curso, de maneira que nunca houve impedimento de um professor ou outro tomar uma ou outra decisão, com relação aquilo que ele entendia ser necessidade da sua turma, do seu grupo de alunos (PROF. CRAVO).

Esse mesmo professor, respondendo sobre o caráter desafiador dos conteúdos disponibilizados e a possibilidade de autoria, autonomia e criação, diz que, “[...] embora tendo os professores essa autonomia para pensar, acredito também que isso seguia de uma certa forma, uma orientação discutida no colegiado de maneira que se tinha uma ideia comum [...]”.

Outro professor, respondendo sobre a organização do currículo em função das normas legais, pontuou que

[...] estamos sempre em comunicação, estamos sempre em reunião, estamos sempre trabalhando, buscando informações de como é que estamos formando essas pessoas, como elas estão se formando, o que está acontecendo no processo formativo delas. Aí esses atores curriculares, deste processo, todos têm um interesse muito grande em que a formação seja uma formação da melhor forma possível e agimos em comum, em comunhão, juntos, para esse processo acontecer bem, de forma integral, de forma completa para o estudante da gente (PROF. VINCA).

E depois respondendo sobre a organização do currículo diante do acontecimento,

Quando há o surgimento de alguma coisa diferente, alguma coisa que precise que a gente tenha necessidade de se debruçar para discutir, é feito uma reunião de colegiado, quando não há programação, porque as reuniões são programadas em calendário [acadêmico], a gente faz uma reunião extra, uma reunião fora das datas para discutir qual a melhor medida a ser tomada, o que a gente pode fazer. E é assim que a gente procede, sempre de uma forma conjunta. A coordenação do curso está sempre aberta a novas ideias. Ela sempre coloca para todos nós, professores, que não é ela que coordena o curso, ela não faz só, nós fazemos juntos, em comum acordo. Então todas as coisas são lidas, estudadas, são debatidas, são colocadas para todos os colegas e depois para votação. É assim que acontece, uma coisa bem democrática (PROF. VINCA).

Uma professora, em *entre-vista* individual, respondendo sobre a organização do currículo em função das normas legais, respondeu que

O que a gente fazia, o que eu vi acontecer, o que eu fui participante, era a gente sempre debatendo em nossas reuniões de colegiado. A gente sempre trazia algumas normas e a gente ia debatendo daquilo ali o que a gente estava conseguindo cumprir e o que era importante até não cumprir. Então assim, sempre foi algo muito... envolvente. [...] A gente fazia essa relação sempre foi muito articulada. E toda vez que aparecia algo novo a gente trazia, debatia e discutia (PROFA. AMARILIS).

Essa mesma professora, respondendo sobre como as propostas formativas são organizadas no currículo,

É... eu percebo que o curso compreende isso muito de uma forma muito particular, no sentido de... daquilo que eu já tinha falado antes, de pensar em como aquilo, aquela proposta, muda o contexto, altera o sujeito, altera o indivíduo. Eu acho que todas as propostas de formação elas sempre foram muito bem dialogadas e muito debatidas, debatidas mesmo, exaustivamente, com colegas concordando pouco, outros muito, alguns discordando completamente e a gente conseguia se organizar para encontrar uma forma que fosse melhor, possível de realizar, que tivesse a participação dos sujeitos e no que ia alterar o contexto, a vida deles. Tanto que essas discussões acabavam indo para a sala de aula, de um jeito ou de outro, como debate mesmo ou como proposta de atividade, de aula [...]. (PROFA. AMARILIS)

Sobre a mesma questão, outra professora, também sendo entrevistada individualmente, respondeu

Todo esse trabalho, dentro das nossas reuniões de núcleo, dentro das reuniões de colegiado, são tomadas e eu digo assim, que nunca são fechadas em termos de decisão como a resposta que a gente tá querendo achar, mas como tentativa de encontrar esses objetivos e ser feitos através de debates, discussão de aprofundamento, o que leva bastante tempo até também levar cada um de nós a até se aperfeiçoar mais, procurar se informar e acredito que, junto com, como nessas reuniões também tem um representante dos alunos, que por sua vez também discutem essas questões, a gente se sente meio à vontade e até certo ponto há uma certa aventura nesse processo de querer acertar. Acho que é mais ou menos isso (PROFA. VIOLETA).

Uma egressa entrevistada individualmente, respondendo sobre ter opinado, debatido, questionado, respondeu

Sempre nos foi dada essa oportunidade. [...] eu acho o curso de Pedagogia um curso muito livre, para que a gente possa questionar, que a gente possa opinar, que a gente possa, através da nossa discussão, chegar a um denominador comum. A gente já teve um... tivemos um... alguns formatos de aula de alguns professores que a gente questionou e foi mudado e ficou de acordo com o que a gente esperava. Eu acho que isso é sim, importante, a gente sempre teve essa liberdade, tanto com a coordenação, como com os professores e com os colegas. “Não vamos fazer dessa forma”, “dessa forma fica melhor”. Então a gente sempre teve essa possibilidade de opinar e de ter um retorno até quando negativo, o porquê que não foi

aprovado, por que não foi feito dessa forma (EGRESSA MARGARIDA).

Uma estudante, entrevistada individualmente, respondendo sobre as aprendizagens éticas e políticas, disse

A gente sempre teve uma abertura, entre todos, para poder discutir essas questões. Aliás... essas e outras. Se deixasse... acho que as aulas seriam só de discussão e decisão e ia acabar fazendo nada mais [risos]. No momento das aulas, que eram abertas essas questões e fora do momento das aulas. Tanto entre os alunos, como com os alunos e professores. Isso foi discutido, muito conversado (ESTUDANTE BEGÔNIA).

Uma egressa, respondendo sobre as reflexões sobre o processo formativo, durante o curso, chamou a atenção de que

Não sei se, talvez, por eu ter sido representante da turma e aí eu tinha um entrosamento com os outros colegas das outras turmas, com os professores, não sei se, talvez, porque eu buscasse isso também, eu estava sempre buscando refletir com os professores, a questão das aulas, a questão das propostas de trabalho, as propostas de atividade. Eu sempre procurava saber por que aquela atividade estava sendo proposta, como é que eles faziam, não sei se era minha curiosidade, também, mas a gente teve esse processo. A gente teve também por conta da nossa área de conhecimento, da nossa área de formação, a gente chegava para discutir aquela formação, naquele momento. E sim, eu tive. Tive essa possibilidade e coletivamente, não só em questões fora da sala de aula, não. Coletivamente, na sala de aula, era a vez que as discussões ficavam mais densas, mais “quentes”, mas sim, a gente discutia esse processo de formação (EGRESSA HORTÊNCIA).

Essa mesma egressa, respondendo sobre a possibilidade de opinar, contrapor, durante o processo formativo, realçou que

Sempre. Eu sempre opinava, sempre questionava, sempre reclamava e sugeria. Em algumas vezes, existia um contraponto também, que às vezes o professor fazia uma proposta e eu acatava a proposta do professor e tinha que entrar em combate com as colegas que não acatavam aquela proposta de avaliação, proposta de trabalho, mas eu sempre fui muito participativa [...] O espaço para a discordância. Tinha esse espaço. Algumas vezes, houve algumas... Quando a gente fala desse processo de opinar acaba caindo sempre na avaliação, não é? Nos processos avaliativos. Mas já houve situação de às vezes o professor estar com uma proposta de fazer uma coisa na aula, ele acabar modificando, porque tem aquela questão também de ser noturno [o curso], chegar todo mundo

cansado e às vezes modificavam por causa das propostas... mudar mesmo. Tinha professores que vinham mesmo com uma dinâmica e a gente via que não estava funcionando, não estava rendendo e eles acabavam modificando esse processo, essa metodologia (EGRESSA HORTÊNCIA)

Outra egressa, respondendo sobre a mesma questão, disse que

[...] Eu tive muito, não foi? Eu tive. Eu fiz isso. Eu lutei muito no início, briguei muito no início, porque estava acostumada a receber as propostas já definidas e não para a gente decidir, tipo “a aula é responsabilidade do professor e ele traz um ‘esboço’?” As datas têm que estar no calendário no início do semestre e a coordenação traz proposta para discutir as datas das atividades?” Depois eu me acalmei e fui tentando compreender qual era a proposta e caminhar junto para descobrir o sentido de cada coisa. Hoje eu digo que é vivendo mesmo, é vivendo [...] que a gente aprende a ser melhor cada dia, enfim (EGRESSA CAMÉLIA).

Durante uma reunião de colegiado, socializando-se o que tinha sido feito na reunião do grupo focal que aconteceu anteriormente à de colegiado, uma professora relatou

Então, foi isso que a gente fez. A gente pegou as diretrizes para poder analisar os objetivos da Pedagogia, aí a gente discutiu aquelas questões dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, da gestão, dos espaços de... educativos. Aí a gente começou a pensar, como é que o curso de Pedagogia daqui tem trabalhado esses processos formativos (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Durante o período de observação participante, ouvi de uma estudante, que tinha sido transferida de outra instituição, em conversa informal “[...] aqui se reúne para tudo, se discute tudo. Vocês (coordenação e professores) são inteligentes, porque se algo der certo ou errado, a responsabilidade é de todo mundo”.

Temos como saber estabelecido que uma decisão legal, uma lei, é para ser cumprida e não discutida. Entretanto, em contraste, destaca-se no curso de Pedagogia em estudo, o caráter discursivo das DCN. Embora sem termos intenção de modificá-la formalmente, tivemos a intenção de colocar os seus princípios, finalidades e organização sob discussão a partir dos desdobramentos e ressonâncias na organização do currículo e do trabalho pedagógico e nas escolhas dos dispositivos para a formação.

Todas as ações, pedagógicas ou não, eram pauta de discussão e debates. Todas as

resoluções eram realizadas em coletivo, até mesmo as deliberações da direção da instituição eram colocadas como pontos de discussão, buscando, quando não podíamos modificá-la, provocar a participação de professores e estudantes em sua compreensão e na resolução de modos de realização, ressignificando-as, muitas vezes. Assim, movimentos de re-existências “[...] como um *ato de currículo* se fez presente de forma realçada [...]” (PAIM, 2013, p. 132).

Desse modo, os sentidos de compartilhamento e corresponsabilização foram fortalecidos e fortaleceram a autonomia e a autoria do colegiado do curso,

[...] através da compreensão do trabalho coletivo como base para a construção do currículo. Os planos de ensino dos componentes curriculares [eram] apresentados pelos/as professores/as, nas reuniões para apreciação do grupo. Também foram criadas comissões responsáveis pela organização e avaliação de atividades complementares do curso (MOURA, CARVALHO e MOURA, 2016, p. 364).

Em uma das reuniões de colegiado, a funcionária da secretaria que nos atendia, disse-nos que era difícil fazer a ata da reunião porque

“Vocês discutem muito e tudo. Fico prestando atenção e esqueço de escrever. Aprendo muito. Cada colegiado de curso que temos aqui tem uma reunião diferente, mas a de Pedagogia é a única que eu vejo tanta discussão, tanto debate, até de coisa que é ordem da direção, a coordenação não decide sozinha, dando ordem, mas discutindo, solicitando a colaboração dos professores e até dos alunos. Se eu tivesse tempo ia estudar Pedagogia”.

Nessa perspectiva, destaca-se a compreensão de que não há possibilidade de criação de dispositivos fora do contexto de suas compreensões, sem que seja evidenciado o seu caráter autoritário. Criado por quem está fora do processo, gera sua existência como tarefas que precisam ser cumpridas para justificar notas, aprovação e conseqüente “libertação”.

Os atos de currículo, embasados pelos debates, discussões e resoluções compartilhadas, “[...] envolvem propósitos e práticas referentes a compreender e a afetar as realidades habitadas pelos que participam do processo curricular [...]” (MACEDO, 2013, p. 11).

Destarte, as discussões e debates são compreendidos, então, como dispositivos da

formação, no sentido de que estes precisam ser pensados a partir das políticas de formação, mas não se limitar a elas que, materializadas em forma de leis, precisam compor bases para a reflexão da realidade e dos entrecimentos dos conhecimentos considerados formativos, materializados no currículo e em seus atos.

O caráter dialógico das discussões e debates é resultante da compreensão de uma

[...] construção coletiva de currículo, que, dentre muitos aspectos, considerou escutas sensíveis às narrativas dos/as estudantes, experiências docentes e discussões densas sobre o campo do currículo. [Que] nos permitem constatar que “os saberes da experiência resultam do vivido pensado” (MACEDO, 2015, p. 19) e que este dinamismo diz respeito à responsabilidade com a *formação de* (MOURA, CARVALHO e MOURA, 2016, p. 363).

Assim, passo à análise da quarta Noção Subsunçora na qual o elemento comum emergente nos dispositivos da pesquisa contempla a interferência da formação em curso, nos campos da práxis e vice-versa, a partir das atividades externas ao espaço institucional e de estágio supervisionado.

#### **6.2.4 A experiência formativa e seus sentidos**

Tal como o ajuste “perfeito” de uma roupa montada em um manequim imóvel, a lei se mostra em seu texto. E quando o tecido é colocado sobre o manequim de forma que dê a ideia de movimento, a imobilidade é realçada, exatamente por essa necessidade. Entretanto, a imobilidade do texto legal vai ser rompida pelo movimento mundano dos atos de currículo. Atos de currículo que desequilibram, explicitam, criam movimentos forjadores de identidades cambiantes, multifacetadas, arranham, transgridem, traem. Movimentos que forjam, ininterruptamente, reconstrutores, porque são movimentos de aprendizagens em trânsito de humanos entre contextos de cotidianos.

##### **6.2.4.1 Aqui, lá e acolá: o caráter cambiante da formação nos contextos das experiências e vice-versa**

Os cotidianos dos contextos de formação: um referente ao curso de processos de construção de bases para a constituição da profissão docente do pedagogo e o outro no curso de processos da ação docente, das práxis materiais nas escolas, mundo onde aquele sujeito, agora formando, irá construir um caminho de formador.

As aproximações entre ambos são de uma obviedade tão profunda que, muitas vezes, só conseguimos objetivar o que a resumiria: o campo da práxis do trabalho do **futuro** professor, do **futuro** pedagogo.

Entretanto, as experiências da formação do **presente** estudante são profundamente atingidas, em ambos os contextos, no momento mesmo quando entram em contato, especialmente quando há intersecção com visitas técnicas, campos de pesquisa e atividades de estágio supervisionado. Estudante sofre alteração, professores e escolas sofrem alteração, o contexto da formação e o currículo e seus dispositivos são mobilizados para a compreensão das realidades e das necessidades que se apresentam num e noutro contexto.

Guerra (2014, p. 195) postula que “[...] a experiência é formativa quando existe continuidade do conhecimento relevante e na medida em que esse conhecimento modifica, altera a perspectiva, a atitude e as habilidades do aprendente.” De modo aproximado, os contextos pessoais do estudante também sofrem alterações, suas relações e suas necessidades vão sendo modificadas, às vezes imediata e bruscamente, às vezes tão sutilmente que só vão se dar conta no final do curso. A Egressa Hortência, na roda de conversa, falando sobre seu processo, segundo ela mesma, de

[...] transformação. Eu acredito que de início eu supri as necessidades que eu tinha e aí surgiram novas necessidades e aí a gente foi sanando aquelas necessidades e foi se tornando um processo contínuo, onde apareceram outras necessidades e eu nem percebia mais, no processo, quando eu tinha sido diferente, só depois.

Embora não tenhamos tido tempo de um estudo mais apurado sobre as ressonâncias e desdobramentos da inserção das/dos estudantes nas escolas, sabemos que essa presença causa alterações nos contextos, a partir das

[...] falas das estagiárias do curso de Pedagogia que reclamam de que, mesmo quando bem acolhidas nas escolas, ouvem comentários depreciativos do trabalho docente e alguns com clara intenção de dissuadi-las do exercício da profissão. “Você já pensou bem se é essa mesmo [a profissão] que você quer? [...] Não fica rico. Não conheço nenhum professor rico” (ESTUDANTE A). “O que você está fazendo aqui? Olhe que a realidade é isso aí [mostra a sala de aula]. (ESTUDANTE B)”.



“Rola” um ciúme das professoras com a gente. Eu mesma passei por um constrangimento diante da professora, porque a aluna do terceiro ano me perguntou “por que você não vem trabalhar aqui, porque ensina muito bem?” e em seguida virou-se para a professora regente e disse “e você sai”. Desse dia em diante, a professora passou a falar comigo somente o necessário, não socializou mais os planos de trabalho, além de negar que os tivesse (ESTUDANTE C) (MOURA e CARVALHO, 2016, p. 7).

Assim, como analisado na Noção anterior, os debates compartilhados das necessidades emergentes, subsidiam atos de currículo de possibilidades formadoras. As realidades encontradas nos contextos das práxis pedagógicas passam a ser objetos de estudo dos estudantes em seus trabalhos de conclusão de curso.

Nos componentes curriculares “Pesquisa e Docência: pesquisa em Educação” e “Pesquisa e Docência: projeto de Pesquisa” temos realizado discussões acerca das articulações entre as ações de ensino e de pesquisa na atuação dos/as futuros/as Pedagogos/as.

Analisando os memoriais construídos no componente curricular Estágio Supervisionado em parceria com o docente deste e apreciando as justificativas na elaboração dos anteprojetos e projetos de pesquisa durante as aulas, observamos que os interesses de pesquisa foram construídos à medida que o currículo do curso se aproximava do campo de atuação profissional dos pedagogos, fossem em tempos de observação às turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental fossem na atuação em regência. Percebemos potenciais sensibilidades e críticas a fenômenos escolares e desejo de um debruçar, analisar e contribuir com os espaçostempos (ALVES, 2012) de aprendizagem (MOURA e CARVALHO, 2016, p. 8-9).

Uma egressa – ao avaliar, na *entre-vista* individual, a qualidade da formação – respondeu

Eu avalio em um processo de construção contínua. Desde o primeiro momento, o que eu não sabia, passei a saber e surge sempre o interesse de saber mais. Eu acho que... quando eu entrei na universidade, eu entrei, na verdade, porque estava cansada de estudar as mesmas coisas e, desde que entrei nesse processo do curso de Pedagogia, eu vejo sempre... existe um mundo novo de coisas a descobrir, de coisas a estar aprendendo, construindo, pesquisando e na faculdade foi assim, com os colegas foi assim, na questão do relacionamento interpessoal, a questão dos professores, os professores como referência para mim. Porque na minha casa não tinha contato com ninguém que tivesse o nível superior, o meu pai se formou em Direito, mas ele se formou depois de mim, a minha irmã se formou depois de mim. Eu fui a primeira pessoa lá da minha

casa a ter nível superior. Então esses professores, eles... os professores da faculdade, os professores do estágio, eram referência supassumo para mim. Então, assim, na maioria das vezes, como eu estava disposta a aprender, eu sempre observava o que se tinha de bom, o que eles externalizavam de bom. Nesse processo da faculdade também foi que nasceu o interesse pela rede pública, rede pública de ensino também, apesar de que a vida toda eu estudei na rede privada de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, mas na universidade eu descobri que o espaço público é um espaço maior, de autonomia para o professor, de autonomia docente. Aprendi isso nos estágios, porque fiz estágio em rede pública e fiz estágio em rede privada, também (EGRESSA HORTÊNCIA).

Uma professora, entrevistada individualmente, respondendo sobre as interferências das experiências formativas das estudantes dentro e fora do curso, responde que

[...] tem estudantes nossas que são auxiliares na Educação Infantil e aí, por exemplo, quando a gente fala sobre pesquisa na educação infantil, essas meninas que participam de um “Diálogos Formativos” sobre Educação Infantil, estão pesquisando sobre Educação Infantil e atuam como auxiliar de classe na Rede Municipal, com Educação Infantil, uma delas, por exemplo, foi minha orientanda. Ela se interessou por discutir formação docente para educação para as relações étnico raciais, em função do componente curricular “Educação para as relações étnico-raciais”, em função dessa discussão ter ocorrido em um “Diálogos Formativos”, a professora AN foi uma das pessoas que fizeram a discussão, a gente levou a professora GC e ela apresentou aquele vídeo que tem a música sobre o negro. Então, esse “Diálogos Formativos”, o componente curricular e a questão da formação docente que não discutia questões raciais e ver crianças do grupo 4, que, inclusive, não compreendiam porque a questão racial não era ali trabalhada, fez com que essa aluna, por exemplo, desejasse pesquisar formação docente para relações étnico-raciais e fizesse no campo, como dispositivo de produção das informações dela, foi extremamente interessante; eu diria até maduro, porque ela pergunta para as professoras se elas já tiveram alguma formação sobre a temática racial, ela pergunta se elas tiveram na formação delas, inicial e depois como formação continuada. Depois ela pergunta se elas utilizam algum conhecimento desses com as crianças, depois ela pergunta sobre a questão da identidade étnico-racial das próprias professoras e, na minha opinião, é um exemplo de como essas *multiexperiências* na faculdade, inclusive estágio, reverberou no desejo dela pela pesquisa e na qualidade da pesquisa. A monografia dela foi uma monografia muito elogiada, muito bem escrita, exatamente porque fez parte... ela estava ali implicada. Eu acho que acaba colaborando com esse processo de implicação com a docência (PROFA. ORQUÍDEA NEGRA).

Uma egressa, na *entre-vista* individual, respondendo sobre o que considerava mais importante no processo formativo do curso, disse que era

A parte do estágio e da formação com a pesquisa. Que é aonde a gente sabe o que a gente vai enfrentar [...]. Às vezes a gente tem uma visão idealizada de que a gente vai para a sala de aula, vai encontrar aqueles alunos todos bonitinhos, sentados na cadeira, sem problema nenhum, todo mundo terminando o exercício na mesma hora, todo mundo tendo o mesmo ritmo. Então quando você vai para o estágio ou para a pesquisa de campo, você vê que não é bem dessa forma, que você vai encontrar alunos com deficiência, alunos com um ritmo mais lento, outros mais acelerados, outros mais agitados, outros com problema de *ensinagem* [sic.], que às vezes o aluno é realmente bom, mas ele não consegue aprender com o tipo de metodologia que o professor utiliza. Então, eu acho que, através do estágio e da pesquisa, a gente pode ter um outro olhar, principalmente fazendo observação, porque você não atua, então você vai fazer suas pontuações de acordo com o que você acha que deve ser. Não que seja correto, mas que seria uma forma de fazer para ver se teria um outro resultado melhor (EGRESSA MARGARIDA).

Outra egressa, entrevistada individualmente, avaliando a qualidade da formação, respondeu

Nossa, valeu muito! Valeu muito, porque eu não, como eu falei, a minha formação acadêmica em Pedagogia, não era apenas para cumprir protocolo. Então a minha formação acadêmica em Pedagogia, eu estava o tempo todo *linkando* com a minha vida, com os meus filhos, em casa, na igreja. Eu tenho uma vida religiosa. Então eu levei isso... Cheguei a realizar encontros de professores de escola bíblica dominical e eu fui convidada duas vezes para fazer uma formação com os professores, não é? Então eu compartilhei esse conhecimento, lá, na escola da igreja. E toda aprendizagem, eu acho que ela é mais significativa e ela vai te enriquecendo quando você faz isso, você não apenas cumpre um protocolo de tarefa da faculdade, mas você coloca isso na sua vida diária, compartilhando o conhecimento aprendido. É assim que a gente constrói conhecimento, ouvindo, *linkando*... isso passa a ser práxis, não é? (EGRESSA CAMÉLIA)

Essa mesma egressa, respondendo sobre seu processo de autoformação, pontuou que

Com o professor RS, eu lembro que começou assim... eu tive muitas descobertas, foi assim muito libertador para mim, pessoalmente. As aulas de Psicologia, aprendizagem e desenvolvimento, né? Da criança? E então, porque, inclusive, meu filho estava no período de alfabetização escolar e aí eu estava lidando o tempo inteiro com a minha própria vida, os conhecimentos que eu estava construindo aqui na faculdade, eu estava observando no meu dia a dia, então eu ficava refletindo isso e observando ao mesmo tempo. Foi muito bom! Foi muito bom! Foi um crescimento muito grande e me acalmou muitas vezes em muitos momentos desafiadores, com ele, na

formação dele, na classe de alfabetização, em que eu fui chamada pela escola, em que eu participei de algumas reuniões na escola e que isso foram sinalizados os pontos negativos do processo de aprendizagem dele e que eu não considerei e que eu não estava vendo naquela pontuação muita significância. Não estava batendo, não estava fazendo sentido e eu lembro um dia que foi maravilhoso porque eu saí muito incomodada da reunião de pais e quando eu cheguei de noite na faculdade, na aula do professor RS, foi assim um bálsamo para mim. Porque quando ele falou dos processos da faixa etária de como que acontece a aprendizagem e tal, aí eu disse ‘ai meu Deus, é isso que a professora não estava conseguindo ver. É o momento dele.’ E eu estava vendo tudo isso acontecer. Sabe? Então, o processo de formação, aqui, acadêmico, eu estava o tempo inteiro fazendo essa relação (EGRESSA CAMÉLIA).

Uma estudante, respondendo, na *entre-vista* individual, sobre o acolhimento das suas experiências anteriores no curso, disse que

Com certeza, com certeza! A gente, a maioria. Não falo só por mim, porque sempre no começo do semestre das aulas, sempre perguntam, da onde você veio, qual o seu histórico. Então todo mundo traz um pouquinho do passado para a faculdade, para a sala de aula. Então eu acredito que eu fui contemplada porque eu fui trabalhada em cima do que eu vivi no passado, em cima das minhas dificuldades, em cima dos meus anseios, em cima de minhas vergonhas, porque eu não falava em público, também. Eu falava assim, mas por causa da questão da capoeira, eu me tremia toda e hoje em dia, todo mundo sente aquela palpitação, lógico, mas eu não tenho mais aquela... “Meu Deus, vou falar em público!” Então, a faculdade ela me contemplou. Ela olhou, me viu da forma que eu era, não notou essa característica minha, que é minha (ou talvez tenha notado), mas me melhorou. Eu fui totalmente contemplada [...]. O meu professor de capoeira é um historiador. E assim, ele, para a gente trocar de corda, fazer tudo, a gente tinha que estudar, tinha que apresentar, tinha que fazer seminários... só que era uma coisa desconhecida pra gente. Então, esse ambiente acadêmico, achava aquilo um absurdo, “para que isso, para que isso, só para trocar de corda?” E eu fazia tudo em cima da hora. Chegava lá eu me tremia toda, toda me tremendo, ele dizia, ‘você vai para casa, vai estudar e vai voltar’. Só que eu não via, eu não tinha a ciência da importância que era aquele momento. Eu não tinha essa ciência. A partir do momento que eu entrei na faculdade, que eu me vi, que eu entrei no Anexo com pessoas que praticamente eu via assim, passando no corredor e olhe lá, nunca vi, olhando me apresentar? Eu disse, ‘certo, pelo menos eu já passei um pouquinho por aquilo’ e agradei muito a ele. Teve uma palestra lá... que eu cheguei a comentar isso. Então, é uma coisa, que eu fui contemplada, de fora, que eu trouxe para cá (ESTUDANTE BEGÔNIA).

Uma professora, na *entre-vista* individual, chama a atenção para questões vinculadas às experiências formativas, no sentido de

[...] as questões que surgem de algo que seria apenas intelectual, mas tocando diretamente nessa parte humana, da descoberta, da crítica, da interrogação do seu fazer. E a gente tem visto constantemente os alunos, as alunas... Inclusive uma das coisas que reflete muito e que tenho observado muito, sempre elogiando, é que quando os alunos chegam aqui, eles chegam assim, lógico, sem nenhuma maturidade do estudo científico, mas em termos de observação de prática, a gente vê que eles chegam com uma postura. Chegam com uma postura, com um tipo de vestuário, com um tipo de cabelo... eles chegam e elas chegam quase que com a autoestima meio duvidosa; a gente não sabe bem o que é que vem trazendo ali e com o passar dos semestres, com o passar do ano, a gente percebe essa autoestima tomando outra direção. Em que assumem seus cabelos, assumem seu gostar, sua independência, seu próprio pensar diante de todas as perspectivas. Diante das experiências que a gente traz, a história de vida de cada um, como se fosse uma catarse, “para eu daqui me lançar para algo novo”. E sempre que elas falam, sobretudo as mulheres, elas falam sobre isso, “eu não sabia”. Eu sei que eu estava conversando com uma formanda, que ela me disse assim, indo participar de um debate no Hotel da Bahia, que elas pensavam que jamais iriam ter condição de entrar no Hotel da Bahia, que dirá entrar no Hotel da Bahia com roupa que elas vieram assistir aula. Então não precisaram se trajar de maneira luxuosa e nós fomos. A professora também, do jeito que vem dar aula e isso surpreendeu, “como é que se entra no Hotel da Bahia com essa roupa?” Então a gente já viu assim. Então quando ela acabou de assistir à palestra, foram as três, as três acabaram de assistir à palestra, essa falou particularmente para mim assim ‘professora, eu fico vendo tudo isso, tudo isso é novo. Eu preciso estudar muito para recuperar o que eu não aprendi. Mas eu fico me perguntando onde eu estava esse tempo inteiro? A impressão que eu tenho é que eu estava sonhando e agora acordei e esse acordar dá uma pressa, dá uma pressa da gente ter que estudar tudo de vez.’ Isso a gente viu que foi um simples ato de assistir uma palestra, que era dentro de um Hotel, um dos hotéis chiques daqui de Salvador. Então o TCA. Uma fila imensa, eles todos na fila e se admiraram, porque eles jamais pensaram em entrar no TCA para assistir uma palestra de importância nacional. Então foi uma coisa assim, riam parecendo umas crianças. Era um riso, um descobrir-se num lugar onde se identificou com todo mundo que estava lá. Então isso também foi muito emocionante, eles descobrirem que podem também, que eles também têm direito, que eles também podem se aventurar nesses outros lugares, nesses outros espaços (PROFA. VIOLETA).

Os cotidianos dos contextos dos sujeitos sofrem alterações a partir das alterações nos próprios sujeitos.

Compreendemos que a vida se processa em movimentos, simultânea e dinamicamente, concêntrico, excêntrico, isométrico e isocinético, de construções histórico-culturais. Para compreender o movimento é preciso estar dentro dele, viver a experiência, motriviver. Desse modo, vemos os/as atores/atrizes sociais

movimentando-se em atos no currículo, em movimentos coletivos e individuais, das relações não formais como também constitutivos do corpo docente e/ou discente dos espaços educacionais (MOURA, CARVALHO e MOURA, 2016, p. 369).

Várias vezes, fui abordada por estudantes afetadas, emocionadas, perguntando-me sobre algo que tinham visto na realidade da escola sobre o qual nunca tinham pensado. Realço que muitas delas já exerciam ou exerceram a atividade do magistério, por já terem uma formação inicial docente em curso Normal de nível médio.

Uma estudante, em sua fala na roda de conversa, pontuou que

Para mim que venho do magistério, de mil novecentos e bolinhas, quando cheguei aqui na universidade, para fazer Pedagogia, eu precisei fazer uma desconstrução daquilo que a gente tinha aprendido. No magistério [curso de] eles ensinam mais a área técnica. E a área de Pedagogia, pelo menos para mim, desconstruiu muito, muito, muita coisa. O relacionamento diretamente, não só com o aluno. A compreensão de que eu estou tendo hoje da responsabilidade de não estar relacionada apenas com a criança, de que através da criança também é possível mudar contextos. Então, para mim, que venho do magistério foi uma desconstrução de conhecimentos, investimento em um olhar diferente, politicamente falando, transformador, também no sentido de que a gente se transformando torna possível a transformação dos outros, até pela forma que passamos a olhá-los (ESTUDANTE AMOR PERFEITO).

Outra egressa, também na roda de conversa, chamou a atenção de que

Eu também vim do magistério, só que a minha opinião é contrária à dela. Porque, para mim, a Pedagogia, na verdade, não desmistificou o que eu já sabia. A Pedagogia acrescentou e ampliou mais o que eu estudei. Porque o meu curso de magistério, realmente, tinha professores muito bons, que abriam muitos caminhos, como a gente falava, tinha um olhar holístico diante da educação. E a Pedagogia não foi diferente, tinha esse olhar também. A diferença que eu vi foi que eu pude olhar isso de forma mais minuciosa. É de que forma essa Pedagogia agiu na minha vida, de que forma esses professores puderam passar para mim um currículo de tal forma que mudou o meu olhar? A minha monografia foi sobre o currículo oculto, que é aquele que a gente tem “dentro de nós”, que a gente “passa sem sentir”, que a gente traz para o aluno sem sentir, sem planejar. É o currículo não planejado. É o que a gente já tem, o conhecimento e as aprendizagens que a gente vai “arrecadando” ao passar do tempo. Então, eu costumo dizer que tomei muitos “nãos” quando eu fui fazer entrevistas para empregos. E um dos “sins” que eu tomei, eu fui re-entrevistada por uma outra coordenadora, me dizendo assim “Soraia, me diga uma coisa, a coordenadora que lhe entrevistou disse que

você não servia, porque você tinha um discurso muito livre e a gente não quer isso para a escola.” Então, é uma escola que se diz “construtivista”, eu trabalhei nessa escola, mas eu saí antes do final do ano, porque as minhas ações eram muito “livres”, o meu discurso era um discurso muito livre. No que sei sobre construtivismo, meu discurso seria cabível, um discurso de liberdade, porque no construtivismo você aprende manipulando as coisas, vindo ao ar livre, como a professora diz, a questão da Geografia, “eu não consigo ensinar Geografia só no mapa”, a gente tem que percorrer a escola, tem que percorrer ambientes, tem que fazer visitas externas. Então tudo isso, hoje, sou eu. Infelizmente, algumas pessoas, a maioria das escolas, privadas, pelo menos, que se dizem construtivistas, sócio interacionistas, diz não para isso e tem no PPP, construtivismo, sócio-interacionismo, mas na verdade são todas tradicionais, no sentido de conteudistas. A experiência com a escola pública eu tive antes do curso de Pedagogia, somente com o magistério. De certa forma, a escola pública deixa mais livre, mas alguns professores, alguns diretores, podam você não da forma que você vai ensinar, mas assim “não tenham trabalho com isso, você vai fazer um cartaz? Não tenha trabalho com isso, esse menino não merece.” Muitas vezes desestimula. Mas quando você teve uma formação consistente com valores do tipo a criança não tem que merecer, ela tem o direito de que eu faça o melhor por ela, sempre, como professora e até como pessoa, fora das minhas atividades profissionais, você não consegue fazer diferente, porque é se agredir demais. Então a minha questão é essa, eu não acredito que a criança deve ser “podada”, você tem que dar liberdade à criança, você tem que construir junto com ela, você tem que procurar saber o que está acontecendo, porque ela tem aquela dificuldade, da onde vem isso, como eu posso ajudar? A palavra, na verdade, é “como eu posso ajudar”, que não existe na escola. Na escola existe conteúdo, que eu vou passar. O “como eu posso ajudar”, foram raros os profissionais da minha convivência, na escola, que têm isso como princípio. Eu acho que meu pecado, entre aspas, é esse como eu posso ajudar, o pecado da minha formação (EGRESSA ÍRIS).

Da mesma forma, os sujeitos sofrem alterações a partir das alterações que causam nos próprios contextos.

[...] nas suas atividades cotidianas, os *praticantespensantes* criam currículos com aquilo que sabem, desejam e em que acreditam, por meio de negociações de sentidos e possibilidades com a dinâmica das turmas, dos conhecimentos, das trajetórias sociais e culturais dos alunos, com as circunstâncias móveis e imprevisíveis de cada dia de trabalho, sem necessariamente criarem coerência com modelos de práticas (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

A experiência formativa desloca, transforma, altera currículos, contextos e pessoas, em relação recíproca e simultânea. Às vezes de modo sutil, em outras arroubadamente. Mas sempre com o caráter da não previsibilidade das formas, dos

momentos, de seus desdobramentos e ressonâncias.

Para Macedo (2015, p. 19),

[...] a experiência se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo que nos acontece, que nos passa, mediado por desejos, escolhas e intenções conscientes ou não, lúcidas ou erráticas, plasmados num certo tempo, mas, também, tocada intensamente pela impermanência. [...] a experiência é sempre criação.

#### **6.2.4.2 Avalia “agora e depois e depois e depois de amanhã”**

Se ainda não temos, formalmente, dispositivos de avaliação da formação, esta vai tomando espaço a partir da inserção do estudante nos contextos das práxis e vai sendo consubstanciada nos trabalhos de pesquisa monográficos, sem, contudo, ainda haver uma sistematização ou até uma consciência disso.

Uma professora, em roda de conversa, disse que a avaliação da formação só lhe foi possível após a conclusão do curso, em contato com as necessidades dos contextos do mundo do trabalho que legitimam a formação, segundo ela. Argumenta que

[...] eu tive essa sensação depois e fora do universo acadêmico. Fiz duas graduações simultâneas. Em uma, saí com a sensação de que sabia muito, me sentindo “a profissional”. Sabia não ter experiência, mas achava que sabia das coisas. Em outra, no curso de Pedagogia, saí com muitas dúvidas, Achava o curso muito ruim. Saí pedagoga, mas não me sentia preparada. No mundo do trabalho, quando comecei a discutir Educação, foi que fui ver que eu tinha bagagem de Educação, o quanto eu sabia e pensava que não sabia (PROFA. AMARILIS).

Em contrapartida, outra professora, na roda de conversa, justificou que

[...] eu acho interessante que esse processo de avaliação é durante o processo também, mas é que a gente não tem tempo de avaliar intelectualmente, porque estamos tão envolvidas com tantas coisas, tantas novidades, tantos questionamentos, que a gente não para para partir para o racional, então a gente fica apenas na etapa emocional, professor que gosta mais, o que gosta menos, o que dá aula melhor, o que não dá. A gente fica mais nessa história de comparação, mas eu acho que, durante todo o processo, estamos avaliando, talvez sem essa consciência de que estejam fazendo avaliação. E, num segundo momento, quando a gente sai, não são só pedagogas, não só. Todas as profissões, a gente só percebe a dimensão do nosso compromisso depois que a gente sai. E é quando



a gente vai sistematizar tudo que a gente aprendeu (PROFA. VIOLETA).

Compreendo que seja pertinente, arriscar dizer, que ao avaliar as aprendizagens em função do que é discutido no currículo, nas aulas, nos campos do estágio, da pesquisa, nas relações pessoais, avaliando professores, colegas e processos e até mesmo o curso, atribuindo-lhe juízo de valor, acaba por tocar na avaliação da formação, em processo.

Da mesma forma, quando as estudantes se autoavaliaram, através do dispositivo nacional de avaliação dos cursos, ENADE, no qual constataram a articulação dos conhecimentos exigidos pelo documento legal das DCN para a formação, identificando suas aprendizagens, pela lembrança do que fora aprendido nas aulas e nas atividades do curso, visualizando e “ouvindo” os professores, acabam por avaliar também a formação.

Em novembro de 2014, após as estudantes realizarem o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), fizemos uma *entre-vista* coletiva com nove estudantes voluntárias, do universo de trinta e oito que se submeteram ao exame. Abaixo seguem, na íntegra, as transcrições de todas as narrativas. Destaco que fiz apenas uma pergunta: “como vocês se sentiram fazendo o ENADE?”

Inicialmente eu cheguei tranquila diante da proposta, porém, na hora de fazer a prova, eu senti uma pressão muito grande, porque eu carreguei em mim a responsabilidade de corresponder à altura da minha faculdade. Por considerar o meu curso como um curso de muita qualidade e por saber que é o único curso da minha faculdade que tem a nota 4, então eu senti essa pressão, de corresponder à altura. Pois é, eu senti isso no dia. Eu estava tranquila assim, “é uma prova, uma avaliação, a gente discutiu várias questões aqui na faculdade”, mas na hora que eu cheguei lá e via a galera toda de todas as faculdades, então eu senti aquele impacto, assim, “meu Deus, eu preciso fazer uma boa prova, eu preciso corresponder à altura da minha faculdade”. Eu senti esse “peso” e isso me deixou aflita, no início. Eu respirei fundo para fazer a prova, porque eu comecei a prova com esse sentimento. Aí foi que fui sistematizar e fui pensar “calma, primeiro fui fazer as objetivas, fazer toda a prova, mas primeiro vou fazer as objetivas, porque são em maior quantidade e no final vou fazer as abertas.” E foi assim que eu fiz e eu só consegui terminar a tempo, entre aspas, porque eu passei por essa estratégia, porque já no final, eu ainda estava com duas questões abertas que foram as que eu considere mais complicadas para mim, eu deixei por último. Então, no final, eu acabei nem fazendo rascunho, fui direto para a folha de respostas, já respondi

essas, direto na folha de respostas. Então, inicialmente, eu senti essa pressão da responsabilidade de corresponder à altura e percebi como de fato o tempo é curto para o tipo de prova. É uma prova extensa, realmente. Quando você faz a prova comprometida, então você percebe que o tempo é curto porque você tem que pensar, você tem que articular, para poder corresponder (ESTUDANTE CAMÉLIA).

Eu particularmente não senti... a pressão que eu senti, não foi propriamente pela faculdade. Eu sabia que aquela prova estaria avaliando o curso do qual estou fazendo parte, mas eu fui com o propósito muito mais de me avaliar do que avaliar o curso. Eu criei aquela expectativa de saber se realmente todos esses semestres, todos esses anos estão valendo a pena para a minha aprendizagem. E eu tive a mesma sensação que a colega, percebi que a prova é uma prova extensa, não temos o hábito de ficar fazendo provas desse nível, na faculdade, durante os semestres, eu senti isso. As questões abertas, as questões discursivas, eu fiquei muito feliz porque realmente me veio as memórias dos professores, de aulas que tivemos durante o curso e isso facilitou muito e eu comecei, por sinal, respondendo as questões discursivas e as objetivas eu deixei por último. E o que me deixava feliz, foi que até aquelas que eu errei, eu tive dúvida, mas a dúvida era uma certeza, porque eu havia tido aquele assunto, eu havia discutido sobre aquilo, não foi nada novo para mim. Talvez um pouco mais de preparo eu tivesse me saído melhor. Não achei que fiz uma má prova, conferindo o gabarito, que já saiu, mas eu fiquei feliz porque, realmente, o curso em si, me proporcionou... foi muito proveitoso para mim, para minha aprendizagem, o curso foi muito proveitoso. Então não fui com aquele propósito, assim, sabia que era importante para a faculdade, para meu currículo, também, ter um conceito 4, 5, mas ali eu estava testando meu conhecimento. Na verdade, eu fui com esse propósito (ESTUDANTE BROMÉLIA).

Antes, antes da prova, eu fui ler as DCN, as normas que sustentavam o ENADE. Aí foi que fui me atentar (porque eu me atento depois, no caso). Aí foi que fui me atentar que tem tudo a ver com tudo que a Profa. GM tinha falado o tempo todo. Porque eu sou assim, depois que vou ler é que percebo. Então, assim, fiz a prova sem medo, mais ou menos como as provas do ENEM, que são muito extensas. Eu fui com esse propósito também de avaliar até onde eu tinha aprendido. Porque aqui a gente faz um texto e aí “não está bom, tem que melhorar”, aí eu digo “poxa, não está dando certo”, mas, com a prova, eu entendi que muita coisa eu aprendi, falta mais, porque nunca acaba. Eu já corriji minha prova, acertei mais da metade, então acredito que estou chegando lá. Para mim foi muito bom “ouvir as vozes” da Profa. VR, que foi pouca, no sábado, do Prof. RB, da Profa. LM dizendo “olhe, cuidado, vai cair sobre ambiente”, da Profa. GM e eu me lembrei da maioria dos professores. Para mim o curso está sendo muito bom, e não vou sair daqui de maneira nenhuma como eu entrei. De onde eu vim pode-se dizer que sou uma vencedora e ouço isso das pessoas que moram perto de mim “eu não tenho essa coragem”, “você é corajosa”, porque é muito difícil e para mim está sendo muito bom o curso e também a prova fez eu perceber que, se eu for fazer um concurso

hoje, eu não me sairia tão mal, com todas as indicações... foi e está sendo maravilhoso, apesar de talvez não demonstrar nas minhas escritas, mas está sendo (ESTUDANTE HIBISCO).

Na minha preparação sobre o ENADE, eu tinha estudando antes, mas é como a professora falou, daquilo que foi dito, daquilo que foi trabalhado aqui, você pegar a prova, você... Eu “escutava a voz” de cada professora “olhe, isso vai cair”. De fato, caiu tudo aquilo que os professores estavam citando e aí você se lembra, não pelo fato de você não ter estudado naquele momento, um dia antes, mas você se lembra das aulas que foram dadas. Então, eu ficava lembrando, “escutei isso da professora GM, da professora LM”. Então eu tentava fechar os olhos e ir me recordando, lembrando e aí eu ia finalizando as respostas certas. E eu creio que eu tomei uma boa nota. Não sei ainda, mas acertei muitas coisas e fiquei feliz porque foi uma experiência nova, que eu nunca tinha feito. Uma experiência. E sobre o meu curso, estou finalizando e peço a Deus que me dê mais direção, que eu possa estudar cada vez mais para que isso se torne uma finalização na minha formatura (ESTUDANTE HELICÔNIA).

No contexto geral, eu achei a prova muito extensa. Principalmente que teve quatro ou cinco questões discursivas. E nas demais, tanto aqui como na outra faculdade, tiveram muitas questões que tiveram a ver com as aulas que eu participei. Tanto da professora de currículo, do professor MH, também teve e achei muito interessante. Gostei bastante, faço minha as palavras da colega, não vou sair como entrei, mesmo ainda não está falando bem bonito, mas devagarinho estou indo e adquiri bastante conhecimento. O ENADE, para mim, até aqui, agora, embora eu fale pouco, mas estou me saindo bem na avaliação, estou olhando, estou gostando do resultado, é sinal de que valeu a pena o meu esforço e o meu sacrifício. Para mim está sendo uma luta imensa, quem é próximo de mim, sabe do meu sacrifício que está imenso, imenso, estando a ponto de desistir, mas que Deus me dê força e eu prossiga até o final. E tenho que dizer que, através do conhecimento que adquiri com cada um professor, se não fosse isso eu não teria apresentado o projeto científico e me saído, como a professora disse, razoavelmente bem (ESTUDANTE COPO DE LEITE).

Para mim foi uma experiência maravilhosa, porque eu não escolhi o curso de Pedagogia, eu acho que o curso de Pedagogia me escolheu. Porque eu vim para a faculdade fazer Administração, fiz um semestre. No final do primeiro semestre, eu tranquei, porque eu fiquei pensando assim: eu vou passar de semestre em semestre fazendo Matemática em Administração, que eu sou muito ruim. Aí eu tranquei. Quando eu voltei, fui procurando, Filosofia, esse não, Direito, também não. E falei, vou fazer o quê, agora? Vi o curso de Pedagogia e eu falei “eu nunca quis ser professora”, mas eu me matriculei. Quando cheguei no primeiro semestre, encontro essas criaturas com um discurso maravilhoso, e eu lá me perguntando, “o que que estou fazendo aqui?” Mas fui gostando aos poucos e realmente no dia da prova, eu fui fazê-la tentando também manter a qualidade do nosso curso, mas também procurando verificar o que eu aprendi durante esses três anos e meio aqui na faculdade. Percebi que realmente tudo que a gente estudou aqui, todos os

conteúdos que a gente teve aqui na faculdade, estavam lá na prova, então me deu mais forças ainda para eu ficar até o finalzinho. Faltando poucos minutos, eu ainda estava lá, vou... a prova, ainda estava lá tentando passar minhas questões a limpo. Porque acho que é uma conquista minha, testar os meus conhecimentos e saber que eu não vou sair daqui do mesmo jeito que eu entrei e também desconstruir um preconceito que eu tinha sobre o curso de Pedagogia. Porque para mim, Pedagogia era a última coisa, falta de opção mesmo. Só que não foi falta de opção, para mim foi muito bom. Eu me identifiquei com o curso, não sei se vou continuar em sala de aula, mas foi bom para mim e fiquei muito feliz quando eu chegando quase no final da prova tinha uma questão sobre alteridade e eu “oba, meu tema está aqui na prova”, eu fui, li e acertei. Depois na correção e fui lá e verifiquei que acertei e pensei “olha, estou indo bem no meu tema de TCC”. Foi boa a prova, procurei responder buscando mesmo contextualizar o que aprendi aqui na faculdade com o que estava sendo pedido na prova e também manter a qualidade do curso. Também fiquei muito incomodada porque muitas pessoas que estavam na sala, só receberam a prova, assinaram e entregaram. Eu acho uma tremenda falta de responsabilidade do estudante. Não sei qual era o curso dele, mas aquilo me incomodou muito. Se você se propõe a estudar uma coisa e você tem que fazer uma prova dessa, acho que a pessoa tem que, no mínimo, procurar responder as questões e isso para mim foi uma parte negativa do ENADE, porque as pessoas vão lá só para assinar o nome para constar que foram, mas realmente não responderam à prova. Mas eu fiquei até o finalzinho e gostei muito da minha prova. Para mim foi muito bom (ESTUDANTE GLADIOLA).

Quando eu fui fazer a prova do ENADE, fui muito aborrecida porque estava perdendo o meu domingo. Mas quando eu cheguei naquela praça do Comércio, que vi tanta gente, eu disse “é, então eu estou vendo que o meu domingo que eu estava pensando que estava perdido, não está, está sendo valioso”. Porque eu vi tanta gente e escutei uma aluna de outra faculdade dizer assim “poxa, parece que a sua faculdade está toda aqui para fazer a prova!” Quando ela falou assim, eu fiquei mais contente ainda, eu disse “agora que eu vou entrar e vou fazer minha prova”. Entrei, sentei, em relação ao tempo, não fiquei surpresa, porque eu já havia feito várias provas de ENEM, então o tempo para mim, eu já sabia como era. Só fiquei surpresa com a quantidade de textos [dissertativos], cinco textos. Fiz o primeiro, o segundo, o terceiro, quando eu pensei que tinha acabado, mais um texto. Mas foi a primeira coisa que procurei fazer foram os textos, porque eu sei que fazer texto toma muito tempo e estava com a “mente fresca”, então procurei fazer logo os textos. Depois parti para as questões. Bem, cada questão, quando chegava uma questão que eu via que foi debatida aqui na sala, eu pensava, “bem que os professores disseram, preste atenção, porque o que está passando aqui vai cair na prova” e realmente, caiu coisa do Prof. DB, caiu da Profa. GM, caiu assunto da Profa. VR. Vi todos e pensei assim, acho que do Prof. MH não tem nada, mas quando me deparei, até dele tinha ali. Procurei responder, não fiquei nervosa, li com tranquilidade, respondi e tenho certeza de que fiz uma boa prova. Mas essa prova que eu fiz, eu também não estava pensando em avaliar a faculdade,

estava pensando em avaliar o meu conceito em tudo que aprendi aqui e ainda espero aprender [...].Teve gente de [outras cidades], que só fez assinar e ir embora. A gente se sacrifica tanto, estuda tanto, chega ali na frente, como no meu caso, dá nervoso, você entende tudo e quando chega ali na frente dá aquele pânico, como diz Prof. DB, que “dá uma pane que some tudo”, que me dá uma raiva porque aprendi tudo bem e na hora não consigo me controlar, imagine a pessoa chegar na prova do ENADE, só assina e vai embora. E seu esforço, sua luta, daquilo tudo? Onde fica o nosso comprometimento com o que a gente aprendeu? Como vai ser avaliada a gente mesmo? (ESTUDANTE ESPERANÇA).

O ENADE para mim foi maravilhoso. Foi muito gratificante para o meu aprendizado e gostei mesmo de ter feito a prova e, como as colegas falaram, tenho certeza de que eu não vou sair daqui do jeito que entrei e para mim foi uma maravilha, porque foram coisas que eu aprendi... Eu nunca tinha feito uma prova de ENADE e para mim serviu de experiência e foi ótimo! (ESTUDANTE ESTRELÍCIA)

Nossa, que responsabilidade foi fazer essa prova, em saber que a faculdade está com nota quatro e a gente se responsabilizar por continuar o quatro ou melhor. E quando fui fazer essa prova, cansada, que eu estava dormindo, a colega que me chamou, mas acordei e fui. Fiquei muito feliz em ver a maioria da sala para fazer a prova, na praça, e fiquei muito feliz em saber que a turma estava comprometida realmente a fazer a prova. Foi uma prova cansativa, porque também eu estava cansada e foi muito gratificante, porque vimos os conteúdos, os assuntos que a gente estudou em sala de aula que realmente caíram e isso ajudou bastante, facilitou para a gente responder e foi muito bom. Tenho certeza que a gente vai “passar”, vai ser “aprovada”! (ESTUDANTE CICLANE)

Eu percebi que nós falamos o tempo todo na responsabilidade de manter ou melhorar o conceito da instituição e também a questão de se autoavaliar. E eu foquei, a princípio, logo nisso, de que eu fui muito mais para me autoavaliar do que preocupada com o conceito da faculdade. A princípio, isso pode ser até um discurso egoísta, egocêntrico, individualista, mas eu penso que é fundamental, porque eu acho que foi isso que me fez ter comprometimento e não fazer como muitas fizeram como a colega citou, de assinar a prova e esperar a uma hora obrigatória e entregar. Eu entreguei a minha prova com quatro horas, cravadas. Eu saí no final, no final mesmo, da avaliação. E estudando para uma das aulas, eu estudei uma autora chamada Favero, que todas nós estudamos, e ela nos diz que nós somos responsáveis pelo nosso progresso. Se eu sou responsável pelo meu progresso, por que não estar ali pensando em me autoavaliar? Então foi esse pensamento que me fez ter comprometimento comigo e com o próprio curso. E eu tenho certeza que se depender da minha avaliação, dessa minha atitude, da avaliação em si o curso não vai ficar mal, até porque eu sou grata ao curso e estou na conta de recompensá-lo. Durante a minha formação eu tenho excelentes mestres, eu chamo mestres independente da titulação, porque são mestres mesmo, porque estão me formando. Eu chamo de mestre até aquela que me alfabetizou e que na época tinha o curso de Magistério, eu chamo de mestre e até hoje. Eu sei

que essa minha atitude, esse meu pensamento, foi o que contribuiu para que... eu tenho certeza, que das nossas discussões, que vai manter ou melhorar a média do curso, porque eu sei que não fizemos uma má prova (ESTUDANTE BROMÉLIA).

Eu quero acrescentar essa questãozinha porque a gente alcança, a gente chega a uma certa idade e a gente pensa estar madura para determinadas decisões e situações e às vezes somos assaltados por alguns fantasmas. E eu identifiquei isso. Quando eu disse que senti aquela pressão, eu meio que fugi de pensar na minha autoavaliação. Porque prova, para mim, sempre foi um momento muito difícil. Nunca fui uma aluna nota dez. Na disciplina que eu era nota dez, eu não era considerada, que era Educação Artística. Educação Artística, a parte de Filosofia, que eu sempre me destacava, ninguém nunca considerava. Então prova para mim sempre foi um “bicho papão”. E ainda que a gente pense hoje uma avaliação de caráter formativo, implicada na formação, eu me vi assaltada, de novo, por esse fantasma. Então, várias vezes a gente brincou aqui; brincou entre aspas porque a gente falou verdades, o nosso curso de Pedagogia é um curso que tem se destacado no estado. A nossa faculdade se destaca no curso de Pedagogia e eu saí com esse pensamento institucionalizado, de me comprometer com isso, de manter o padrão, de estar lá em cima, porque eu sabia que a minha avaliação ia acontecer naturalmente porque eu estava fazendo a prova, então eu ia perceber, naturalmente, se eu estava bem, na questão da minha formação. Então eu fiquei implicada e meio que fugi de me pensar nesse momento. Eu percebi isso, “eu não quero saber como é que eu vou me sair, quero fazer o negócio bem feito. Eu me comprometi a estar lá, porque eu quero manter o padrão, eu quero manter o nível e eu quero ser essa aluna que, de fato, contribuiu no nível da faculdade”. Então eu percebi que eu fui assaltada por esse fantasma. E aí, nessa hora, que eu tive que respirar e pensar, “calma, você viu todos os componentes curriculares contemplados na prova”. Eu fui pelas questões objetivas, justamente porque eu imaginei que as próprias questões iriam nos dar pistas para, de alguma forma, se construir um bom texto, porque nas questões tem a fundamentação teórica. Então eu fui logo por essa linha aí. E eu percebi que de fato o nome prova tem um peso psicológico e ele desperta alguns fantasmas. Em mim, aconteceu isso (ESTUDANTE CAMÉLIA).

A partir dessas análises, as estudantes demonstraram uma maturidade sobre a responsabilidade com suas aprendizagens, sua formação, com o curso e com a instituição. Sabemos que uma instituição não é o prédio, somente, nem essa coisa concreta de madeira, concreto, cimento. A instituição é algo da dinâmica do que acontece no seu contexto. Quem compõe, constitui esse contexto? Então, se o curso está bom ou não, vai ressoar em todos nós. Nesse sentido, essa maturidade demonstrou, também, o estabelecimento de uma relação de responsabilização dialógica e dialética entre estudantes, professores e a instituição.

Nessa perspectiva, inspirada em Nóvoa (2002), que já nos chama a atenção de que a formação de professores precisa ser pensada em três âmbitos - em minha compreensão, todos simultâneos e contextuais -, quais sejam, o pessoal, o profissional e o organizacional, a reflexão sobre a formação não pode passar ao largo dos contextos institucionais onde acontece, porque, nesses espaços, as experiências formativas vão se materializando.

Muito embora não concorde e tenha severas críticas sobre as avaliações padronizadas, penso que podemos “aproveitá-las”, colocando-as “sob rasura”, traindo-as, já que a sua existência é um fato, para avançar a um lugar de negatividade que, para Macedo (no prelo), “[...] nos direciona para *pensar a diferença em movimento produzindo alterações*, de onde emerge a nossa capacidade de, em interpretando como uma pauta da própria condição de existir, *desjogar o jogo do outro*.”

Neste sentido, Macedo (no prelo), também assevera que

Neste âmbito, temos que nos perguntar qual é a configuração desses processos e dispositivos feitos para alterar? Qual é a configuração da *alteração* que se produz nas relações aí instituídas? Em toda experiência que altera há poderes que movem o próprio processo de *alteração* e lhe imprime uma configuração pedagógica, ética, política, cultural e libidinal. É assim que na experiência com o saber, a *reflexibilidade* deverá acompanhar todo e qualquer processo de *alteração*.

Desse modo, agindo em movimento de direção à criação de ressignificações como formas de condição libertária, autoral, autônoma,

[...] dismantelar com contraestratégias essas expectativas e seus excessos. Em certos momentos, esses dispositivos vinculados ao movimento da negatividade se transformam em táticas de reexistência, ou seja, luta e criação de possibilidades outras, não alinhadas a determinadas políticas de sentido da regulação (MACEDO et al., 2017, p. 1).

Realço a compreensão de que o movimento de avaliação do curso e da formação esteve sempre presente e foi elemento impulsionador dos atos de currículo do curso em estudo, pelo seu caráter mobilizador, reflexivo, coletivo, de responsabilização com a formação ou não haveria sentido na configuração do contexto pesquisado e

até mesmo desta pesquisa, tendo em vista também o meu lugar de docente e coordenadora do curso.

Como delineado no início deste capítulo, as Noções Subsunçoras emergiram do que identifiquei como elementos constantes que se destacaram como aproximações nas narrativas, compondo as informações que emergiram do campo da pesquisa, em todos os dispositivos. A análise foi feita procurando evidenciar o caráter do entrecruzamento dos elementos centrais das noções organizadas. Desse modo, procuro intensificar a perspectiva do caráter dinâmico, móvel, instável, cambiante do currículo como proposição formativa, movido, impulsionado, materializado pelos atos de currículo como conjunto de ações generativas.



## 7 MOVIMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

Este capítulo se caracteriza pelo esforço de sistematização das minhas compreensões a partir das interpretações das informações advindas do campo desta pesquisa, um estudo de caso de abordagem qualitativa, com inspirações etnográficas e apoiado nos referenciais epistemológicos da pesquisa contrastiva (MACEDO, no prelo), desenvolvido no grupo de pesquisa FORMACCE, da FAGED/UFBA, cujo objetivo geral foi o de compreender quais os contrastes entre as políticas de sentido de formação no dispositivo legal das diretrizes curriculares para a formação do pedagogo e as experiências formativas na cotidianidade dos atos de currículo.

Procuro sistematizar, as compreensões e interpretações como resultado desse estudo, em movimentos, explicitando a dinâmica do processo, que não para nele mesmo. Não tenho aqui, como em toda pesquisa, qualquer interesse em estipular uma verdade, mas em compreender o que se apresentou como construção do currículo, do curso e da pesquisa, com suas incompletudes, antinomias, contradições e provisoriedade, como em todo fazer humano.

Compreendo também que a pesquisa contrastiva tem como característica os realces das diferenças e similaridades, em movimentos “sanfonados” de aproximação e afastamento, que, como compõem um dispositivo musical, constitui também a construção de uma postura de intercríticidade, sem necessariamente a intenção de determinar o “certo” e/ou o “errado”, em função das necessidades contextuais, apesar do posicionamento político epistemológico em que se lastreiam a pesquisa e a pesquisadora.

Parto de um movimento contrastivo mais geral entre uma política pública de formação de professores, materializada nas DCN, em direção às especificidades de encontros e desencontros na sua relação com o currículo do curso de pedagogia estudado.

Compreendo que o primeiro e mais central contraste está na natureza dos elementos contrastados. Uma lei, materializando uma política pública, que visa consubstancialmente a regulamentação e a regulação via estabilização de padrões, realça a natureza dinâmica, contextualizada *espaçotemporal* e culturalmente dos

movimentos de um curso em curso, que, por sua vez, delineia a imobilidade do documento legal. Isto fica muito claro, quando para analisarmos qualquer dispositivo e/ou disposição de uma lei, necessitamos, inevitavelmente, de fazer um movimento retroativo em direção à compreensão da temporalidade contextualizada de sua criação, por mais projetivo que seja o texto legal – presente/passado -, e ao analisarmos um curso em curso o movimento é exatamente o contrário - presente/futuro.

Mesmo que consideremos a provisoriedade temporal de uma lei, esta se apresenta como definitiva, sinalizando, inclusive, o quanto gostaríamos de que algo fosse resolvido “para sempre”, só que a inexistência dessa possibilidade é marcada pelo surgimento de novos interesses e necessidades pela própria dinâmica da resolução das necessidades do momento da criação do documento legal. Este, por mais que se pretenda com aberturas e opções possíveis, cria um padrão, tendo em vista sua função reguladora.

No encontro entre uma lei e um currículo identificamos aproximações no sentido de que ambos dispositivos têm uma função reguladora. Entretanto, compreendo que se afastam, considerando que cada currículo é **um** currículo, único, singular, contextual, local, eivado de políticas de sentidos individuais, advindos das múltiplas redes de relações de seus *praticantespensantes* que, ao entrarem em contato, entram também em lutas de interesses contraditórios que são resolvidas, sempre provisoriamente, pela criação de políticas “internas”, locais, lastreadas em novos sentidos coletivos, crivados pelas condições sociais e materiais disponíveis para a satisfação daqueles interesses. São políticas contextuais, irreduzivelmente irrepetíveis que serão base de atos de currículo, produto e produtores de etnométodos, cotidianamente, que traem e transgridem, avaliam e ampliam propondo e projetando, reexistindo e ressignificando, as políticas, a lei, o currículo e a formação.

Em um segundo movimento, na busca da compreensão dos contrastes entre as políticas de sentido de formação nas DCN e o curso estudado, há aproximação no que diz respeito a que a lei admite o caráter dinâmico inerente ao processo de construção curricular, procurando ser abrangente e projetiva com as possibilidades de construções contextuais. Entretanto se afasta pela sua própria natureza de

regulamentação e, por conseguinte, de regulação. O movimento do currículo admitido me parece ser o similar ao de uma cadeira de balanço ou de uma rede, por exemplo, que são movidas sem, necessariamente, sair do mesmo lugar, sem necessitar da ação proativa de quem esteja nelas e sem aumentar a circunscrição do seu alcance.

Nos desdobramentos desse mesmo movimento, as DCN se aproximam das dinâmicas experienciais do curso de pedagogia, campo dessa pesquisa, reconhecendo a complexidade e a necessidade da articulação de campos de conhecimentos de bases epistemológicas consistentes, abrangentes, atualizados, contextualizados para a formação do pedagogo, admitindo, inclusive, a impossibilidade da abrangência no tempo institucional da formação. Contudo, se afasta quando não há qualquer referência direta ou indireta dos fundamentos de que a formação se passa no sujeito, de que ele é o ponto fulcral do movimento, parecendo que basta ele estudar o que lhe foi determinado para a formação acontecer – voltamos à cadeira de balanço, onde quem está sentado, deve assim permanecer após o impulso inicial e pequenos impulsos intercalados, para não interferir no movimento “natural”.

Ainda como desdobramento desse movimento, as DCN se aproximam da dinâmica do curso em curso, quando nos últimos parágrafos o Parecer 005/2005, indica a necessidade da participação dos estudantes no acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico do curso. Mas se afasta quando determina que isso deva ser “incentivado”, como fenômeno exterodeterminado, e não como inerente ao processo formativo.

Esse movimento e seus desdobramentos ficam realçados ao constatarmos que todos os conhecimentos sugeridos, orientados ou prescritos nas DCN são componentes das questões constituintes do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes – ENADE, feito pelos estudantes que estão em fase de conclusão do curso (dois últimos semestres), que é realizado com a intenção precípua da padronização, uma vez que é o mesmo em questões, prazos e regulamentação para todo território nacional, sem qualquer referência às diferenças dos contextos culturais brasileiros.

No terceiro movimento compreendo que as políticas de sentido de formação nas DCN se aproximam das experiências formativas do curso de Pedagogia, em estudo, pela proposta de formação de que a base da formação do pedagogo é a docência e sua função em direção da compreensão dos “processos pedagógicos”, compreendidos aqui como base dos processos formativos formais. Contudo, afasta-se da construção dos processos identitários no curso, que tem como centralidade da formação a relação com o cuidado com o ser humano em seus processos formativos, no caráter ambíguo e na dispersão das especificidades dos campos de trabalho do pedagogo. Primeiro porque rigorosamente, a profissão de pedagogo não é regulamentada – apesar de ser, há muito tempo e até hoje, objeto de luta, inclusive de grupos envolvidos durante o período de construção das DCN. Segundo, porque ainda está muito atrelada à pouca legitimidade da complexidade da profissionalidade e dos conhecimentos específicos da formação docente, especialmente nos anos iniciais da escolarização, conforme argumentado por Nóvoa (no prelo), Tardiff (2005), dentre outros estudiosos.

Em um quarto movimento, compreendo a proximidade da política de sentido da formação nas DCN e as experiências formativas do curso em estudo, no caráter da admissão de “disposição do trabalho conjunto e articulado” (Parecer 005/2005, p. 16) e os debates, discussões e resoluções compartilhadas presentes na articulação entre todas as instâncias e dimensões no curso. No entanto, afastam-se na compreensão de que esse trabalho coletivo seja em função do cumprimento das disposições legais e não das suas discussões para/por deslocamentos e das/por necessidades contextuais, incluindo ampliações por transgressões e traições advindas do lugar da negatividade.

No quinto movimento, compreendo que há aproximações na política de sentido da formação do pedagogo nas DCN e as experiências formativas nos atos de currículo do curso pesquisado, quando as primeiras consideram a necessidade de que o estudante esteja envolvido em experiências, embora sempre na perspectiva didático-pedagógicas/educativas/educacionais do curso, isto é, regulamentadas e planejadas. Entretanto, o afastamento aparece quando não há referências ao acolhimento das experiências anteriores, de saberes da experiência e da vida dos sujeitos aprendentes.

Ainda nesse mesmo movimento, compreendo aproximações no que diz respeito à necessidade do pedagogo saber avaliar processos e instituições. Entretanto, compreendo o afastamento quando não há qualquer referência à auto avaliação - nem na ação profissional, e à avaliação do curso em curso.

Várias são as ressonâncias que esses contrastes podem resultar. Contudo, voltando ao contraste mais geral, compreendo que as diferentes naturezas dos elementos estudados tendem à manutenção dos contrastes encontrados, pelo menos enquanto não houver a organização de novas políticas para a formação do pedagogo e, por conseguinte, a revisão e remodelação do documento legal das DCN.

Tendo em vista as aproximações compreendidas, identifico que há a necessidade do esforço concentrado da equipe de professores, estudantes e instituição em manter o movimento pela continuação do trabalho qualificado, ressaltando a relevância das atividades pedagógicas como estudo autônomo, autoral e criativo e a pesquisa como produção de “conhecimento com” e não “sobre”. Há também a necessidade de compreensão que o currículo não vai mudar a lei, mas pode, como vem fazendo, avançar ampliando o campo das ações pedagógicas e das experiências formativas.

No que diga respeito às possíveis ressonâncias dos afastamentos, arrisco dizer que essas têm se mostrado especialmente na dificuldade ainda presente de transformação da manutenção histórica da compreensão do sentido de uma automatização da formação, de uma maneira geral, circunscritas às aulas, entendidas como professor falando e estudante anotando, ainda em uma “pedagogia das respostas”. Por conseguinte, também é perceptível a compreensão equivocada da atividade de estudo, apenas como frequência às aulas em sala, com audição de professores, leitura e realização de tarefas para alcance de notas e aprovação, sem a compreensão do estudo como esforço sistematizado para avanço e da avaliação e auto avaliação como necessárias ao avanço e alteração das compreensões e da auto formação e, por isso, talvez a manutenção histórica das reproduções e a fácil aceitação dos modismos, sem a crítica necessária. Também foi percebido que as atividades que fogem da formatação da aula tradicional são desvalorizadas, bem como a dificuldade de compreensão das sutilezas e dos detalhes presentes nas articulações entre o que se aprende e o que se presencia em termos de

materialidade nos campos das práxis, mantendo-se ainda o jargão de que teoria e prática não se encontram.

Destaco que os movimentos advindos desta pesquisa aqui identificados e os contrastes compreendidos a partir do esforço de uma análise mais ampla, pautaram-se prioritariamente nos elementos comuns emergentes nos dispositivos de produção das informações que compuseram as Noções Subsunçoras analisadas no capítulo anterior.

Uma formação não se define somente pelas políticas públicas, nem por seus documentos reguladores e seu currículo não se define por prescrição. Ela tem e constrói uma história, plena de experiências formativas, com seus *praticantespensantes* que também a interpretam e a dão sentido. Nesta pesquisa ficou destacado que o curso pesquisado, de forma compartilhada, compreende que a formação do pedagogo se importa e se concentra no cuidado com a formação do sujeito, para além dos conteúdos, para além de sua escolarização. Arrisco dizer que no universo pesquisado o pedagogo é compreendido como o gestor da formação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 10/03/2016.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A compreensão de políticas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos – para além dos processos de regulação. In: **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out-dez. 2010, p. 1195-1212. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. In: **Revista Teias**, v. 13. N. 27, p. 49-66, jan. – abr. 2012: Currículos: problematização em práticas e políticas. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path\[\]=56](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path[]=56)>. Acesso em: 23 nov. 2012.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Política cultural e educação**. São Paulo: Corte, 1999.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. Ed. São Paulo: Forense Universitária, 2008.

ASSIS, Alessandra S. Práticas para a formação docente no PIBID/UFBA. In: NORONHA, Claudianny A.; SÁ JÚNIOR, Lucrécio A. de. (Orgs.). **Por uma formação para a docência**. Natal: EDUFRRN, 2017, p. 175 – 188.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas curriculares: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALZAC, Honorè de. **A Comédia Humana**. 3 ed. São Paulo: Globo, 1994, vol.1.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BISSOLI DA SILVA, Carmen Sílvia. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**. UNESP, 2017. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/0BwkipAF0qq\\_UVEZzc2pVN1o0TjQ/view](https://drive.google.com/file/d/0BwkipAF0qq_UVEZzc2pVN1o0TjQ/view), acesso em 12/04/2017.

BITTAR, Carlos Alberto. **Direito de autor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOERDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1999.

BRASIL. MEC/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Acesso em 13/05/2017. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969**: fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Acesso em 13/05/2017. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/251.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/251.pdf)>.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Portaria MEC/SESu nº 146 de 10 de março de 1998**. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação superior. **Edital nº 04 de 04 de dezembro de 1997**. Brasília, 1997. Acesso em 13/05/2017. Disponível em <[http://www.abepsi.org.br/web/linha\\_do\\_tempo/memoria/docs/fr\\_1997\\_6.htm](http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm)>

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 dezembro de 2005**.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO/. CONSELHO PLENO. **Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006**.

\_\_\_\_\_. **PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CASA CIVIL/SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS**. Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998.

\_\_\_\_\_. **PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CASA CIVIL/SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS**. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm), acesso em 14/06/2017.

BURNHAN, Teresinha F. Complexidade, Multirreferencialidade, subjetividade: três referências para a compreensão do currículo escolar. In: **Em Aberto**. Brasília: ano I, n.58 abr./jun. 1993. p. 3-13.

\_\_\_\_\_. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia científica em conhecimento público. In: **Datagamazero** – Revista de Ciência da Informação – v. 3. n. 3, jun/2002, disponível em [www.dgz.org.br/jun02/Art\\_05.htm](http://www.dgz.org.br/jun02/Art_05.htm), acesso em



12/09/2014.

CARMO, Maria Cláudia S. do. Atos de Currículo como mediação das políticas de sentido da didática. In: Macedo, R. S. et al. (Orgs.). **Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 315 - 325.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Regina O. da. **A complexidade epistemológica e política da construção do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez...”**. mimeo, [199-?].

\_\_\_\_\_. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: a concepção tradicional de currículo também? Mimeo, [199-?b).

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINICÈ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo, R. S. [et al] (Orgs.). **Currículo e processos formativos**: Experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19 - 38.

FBB - FACULDADE BATISTA BRASILEIRA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Salvador, 2010.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno do Núcleo Docente Estruturante** do curso de Pedagogia. Salvador, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto S; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos – Relatório Final: Pedagogia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2012.

GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas**. 13. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUERRA, Denise Moura de J. Diários reflexivos como atos de currículo e dispositivos de formação. In: Macedo, R. S. et al. (Orgs.). **Saberes implicados, saberes que formam: A diferença em perspectiva**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 193-203.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Silva, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 103 – 133.

JAPIASSU, Hilton. Paul Ricoeur: filósofo do sentido. In: RICOUER, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7 – 20.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19, p. 20-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 03/07/2017.

LOPES, Alice C.; CUNHA, Erika Virgílio R.; COSTA, Hugo Heleno C. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n. 3, set./dez. 2013, p. 392-410. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org), acesso em 21/05/2015.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2004, nº 26. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>, acesso em 18/01/2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Inês. Entrevista com stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>, acesso em 25/04/2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Chrysalis, Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa Formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livros Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editora da UESC, 2011.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livros Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: O socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Contrastiva: Sobre estudos multicaseos multiexperienciais**. 2017. No prelo.

\_\_\_\_\_; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. et. al. **Regulação e Infidelidade**: sobre a legitimidade da traição na atuação docente em tempos de políticas regulatórias intensificadas. Acesso em 03/09/2017. Disponível em <https://gt12curriculo.wixsite.com/blog/single-post/2017/08/21/REGULA%C3%87%C3%83O-E-INFIDELIDADE>.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Regina C. O. da. **A discussão da identidade na formação docente**. p. 7-21. 2007. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n5/numero5-antonio-flavio-barbosa-moreira-e-regina-celi-oliveira-da-cunha.pdf>. Acesso em 17/03/2014.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2004.

MOURA, Gerusa do L. C. de O. **Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica**: um estudo sobre a formação continuada de professores na cidade de Alagoinhas-BA. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Jucineide L. de. **A formação do pedagogo no contexto de uma práxis complexamente transdisciplinar**. 2016. 12 fl. Disponível em [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38658-31032016-235654.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38658-31032016-235654.pdf)>. Acesso em 13/04/2017.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. MOURA, Marcelo H. Um curso outro: atos de currículo na formação do pedagogo, em movimentos. In: MURIA, Antonio J.; AGUIAR, Márcia A. da S.; MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). **Currículo, formação e trabalho docente** - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: ANPAE, 2016, p. 362 – 370. Disponível em <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie5.pdf>

MORGADO, José Carlos. **O Estudo de Caso na Investigação em Educação**. 2 ed. Santo Tirso-PT: De Facto Editores, 2016.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Firmar a posição como professor:** afirmar a profissão docente. 2017. No prelo.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. O contexto da prática nas políticas de currículo. In; LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Org.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto, Portugal: Profedições, 2008, v.1, p. 31-54

OLIVEIRA, Inês B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio In: MACEDO, Roberto S. **Pesquisar a experiência:** compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 11-15.

ORLANDI. Eni. P. **Discurso e Leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIM, Ana Verena Freitas. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas:** um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação. Tese de Doutorado. PPGF FACED-UFBA, 2013. 254 f

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** Teoria e práxis. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Políticas Curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação, formação e conhecimento**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos em Psicologia**. São Paulo: Forense Universitária, 1967.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e Ideologias**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. 2007. p. 35-62. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>> Acesso em 13.04.2017.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia B. (Orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais:** a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010b.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Porto: Porto Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 23/11/2016.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 43 - 62., jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em 23/03/2016.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de Lei em sentido Jurídico. In: **Ágora: R. Divulgação Científica**. ISSN 2237-9010, Mafra, v. 17, n. 1, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/viewFile/55/162>, acesso em 19/11/2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC/INEP, v. 51, abr/jun., 1969.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEORIAS dos conjuntos. <http://www.deinf.ufma.br/~vidal/mdl/3-conjuntosIntro.pdf>. Acesso em 09/09/2017.

VILLELA, Heloisa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LLOPES, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WAGNER, Helmut R. A Abordagem fenomenológica da sociedade. In: SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 11 – 62.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DE *ENTRE-VISTA* INDIVIDUAL COM ESTUDANTES E EGRESSOS DO**  
**CURSO**

A organização deste roteiro intenciona explicitar com clareza e objetividade as intenções da pesquisadora na realização das *entre-vistas*, tendo em vista o objetivo geral do estudo, que é **compreender quais os contrastes entre as políticas de sentido de formação no dispositivo legal das diretrizes curriculares para a formação do pedagogo e as experiências formativas na cotidianidade dos atos de currículo.**

As questões deste roteiro e seus desdobramentos emergiram da audição das gravações dos encontros de formação (grupo focal com professores e grupo focal com professores, estudantes e egressos).

1. Como você compreende o que é formação e se formar?
2. Você teve oportunidade de vivenciar processos de auto formação? Quais, por exemplo?
3. Como você avalia sua formação desenvolvida com seus professores, seus colegas, palestrantes, experiências fora da Faculdade, nos estágios etc.?
4. Você teve a oportunidade de refletir com você mesmo, seus professores e colegas sobre a qualidade do seu próprio processo formativo? Como isso aconteceu? O que mais de significativo você refletiu neste processo reflexivo?
5. Como você avalia a qualidade da sua formação, a partir das aprendizagens que você realizou no seu curso de pedagogia? O que não foi formativo para você?
6. Além das aprendizagens técnicas do campo pedagógico, você teve na sua formação aprendizagens éticas, políticas, estéticas, culturais? Você pode citar as aprendizagens mais importantes nestes aspectos?
7. Nos processos formativos do seu curso, suas outras experiências de aprendizagem foram levadas em consideração? Quais?
8. Você acha que nas avaliações sua experiência de aprendizagem foi levada em consideração? Como, por exemplo?
9. No seu processo formativo você teve a oportunidade de opinar, questionar, contrapor, propor aprendizagens?



10. Que conteúdos propostos para sua aprendizagem formativa foram/são mais importantes? Quais você considera pouco importantes ou não importantes para sua formação?
11. Como você avalia a função da pesquisa (construção do conhecimento) no seu processo de aprendizagem formativa?
12. Argumente como suas aprendizagens formativas contribuíram para seu processo identitário de pedagoga(o).
13. Como você avalia a qualidade das tecnologias mediadoras das aprendizagens propostas como formativas no seu Curso?
14. Você acha que seus professores trabalharam com seu processo formativo como experiência de aprendizagens qualificadas? Como? Se não, porque?
15. Suas emoções e criatividade estiveram presentes nas suas aprendizagens durante sua formação no Curso? Como?
16. Você teve oportunidade na sua experiência de aprendizagem formativa de desenvolver processos de aprendizagens autônomas, de produzir autoria, de ter liberdade criativa?
17. Você gostaria de acrescentar algo a mais quanto a sua formação no seu Curso de Pedagogia?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE *ENTRE-VISTA* INDIVIDUAL COM PROFESSORES/AS

A organização deste roteiro intenciona explicitar com clareza e objetividade as intenções da pesquisadora na realização das *entre-vistas*, tendo em vista o objetivo geral do estudo, que é **compreender quais os contrastes entre as políticas de sentido de formação no dispositivo legal das diretrizes curriculares para a formação do pedagogo e as experiências formativas na cotidianidade dos atos de currículo.**

- I. Como você compreende o que é formação e se formar?
- II. Como o curso de Pedagogia da FBB tem compreendido os processos formativos?
  - a. Na organização do currículo:
    - i. Normas legais e DCN
    - ii. Necessidades contextuais
    - iii. Acontecimento
    - iv. Experiência
  - b. Na organização do trabalho pedagógico:
    - i. Caráter das decisões (prescritas, discutidas ou compartilhadas)
    - ii. As diferentes *espaçotemporalidades* e etnométodos de aprendizagem são compreendidas e acolhidas?
    - iii. Planejamento: o que é proposto cabe o diálogo com os/as estudantes, com o contexto e com a cultura?
    - iv. Os procedimentos metodológicos contemplam a diversidade e a horizontalização nas/das relações?
    - v. Nos dispositivos mediadores das aprendizagens: qual qualidade das tecnologias mediadoras das aprendizagens propostas como formativas no Curso?
    - vi. Avaliação: o que é avaliado contempla a criação, a autonomia, a autoria, as errâncias, os afetos?
    - vii. Conteúdo: o que é ensinado, o é para que? É intencionalmente desafiador?

- Que conteúdos propostos para a aprendizagem formativa foram/são mais importantes? Quais você considera pouco importantes ou não importantes para a formação?
- III. Quais as interferências das experiências formativas d@s estudantes no curso de Pedagogia da FBB?
  - IV. Como se configuram as experiências formativas (a partir do ou presentes no?) no fazer docente no curso de Pedagogia da FBB?
  - V. Como você avalia a qualidade formação, a partir das aprendizagens realizadas curso de pedagogia? O que não foi formativo para você?
  - VI. Além das aprendizagens técnicas do campo pedagógico, você percebeu aprendizagens éticas, políticas, estéticas, culturais? Você pode citar as aprendizagens mais importantes nestes aspectos?
  - VII. Nos processos formativos do curso, outras experiências de aprendizagem foram levadas em consideração? Quais?
  - VIII. Como você avalia a função da pesquisa (construção do conhecimento) no processo de aprendizagem formativa?
  - IX. Argumente como as aprendizagens formativas contribuem para o processo identitário do pedagoga(o).
  - X. Você teve oportunidade de implementar processos de aprendizagens autônomas, de produzir autoria, de ter liberdade criativa?
  - XI. Você gostaria de acrescentar algo a mais quanto a formação no Curso de Pedagogia?

## **APÊNDICE C**

### **RESUMOS DAS SESSÕES COM O GRUPO FOCAL**

**Primeira sessão em 2014.1** – Apresentação da proposta de trabalho com a problematização “estamos formando quem, para quê e para onde?”

**Segunda sessão em 2014.2** – Discussão sobre as DCN para o curso de Pedagogia, especialmente os núcleos centrais da organização curricular e análise do “lugar” dos componentes curriculares

**Terceira sessão em 2015.1** - Revisão das ações da última reunião do grupo

**Quarta sessão em 2015.2** - Discussão sobre o “lugar” da formação de professores em ementas de cursos em universidades públicas e Institutos Federais.

**Quinta sessão em 2016.1** – Discussão sobre o conceito de formação, com embasamento de MACEDO, DOMINICÈ, JOSSÓ, NÓVOA

**Sexta sessão em 2016.2** - Apresentação do Plano de Trabalho para o doutorado sanduíche e encerramento das reuniões com o grupo.