

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NA
RELAÇÃO QUE ESTUDANTES-PROFESSORES/AS ESTABELECEM
COM SEUS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

**RECIFE
2015**

ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NA
RELAÇÃO QUE ESTUDANTES-PROFESSORES/AS ESTABELECEM
COM SEUS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

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

Orientadora: Prof^a Maria Eliete Santiago, Dr^a.

**RECIFE
2015**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

- G96c Guimarães, Orquídea Maria de Souza.
O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que
estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência
/ Orquídea Maria de Souza Guimarães. – Recife: O autor, 2015.
210 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Maria Elite Santiago.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências, Apêndices e Anexo.
1. Currículo. 2. Prática pedagógica. 3. Professores - Formação.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Santiago, Maria Eliete. II. Título.

375 CDD (23. ed.)

UFPE (CE2015-50)

ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NA
RELAÇÃO QUE ESTUDANTES-PROFESSORES/AS ESTABELECEM
COM SEUS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

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

Aprovada em: 29/06/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Maria Eliete Santiago, Dr.^a (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Rita de Cassia Cavalcanti Porto, Dr.^a (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. José Batista Neto, Dr. (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Marcílio Souza Júnior, Dr. (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Prof.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, Dr.^a (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

A Deus, força maior de minha vida.

À minha família, base de sustentação
dessa caminhada: pai, mãe, meu
companheiro Anderson e meu filho
Daniel.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida, agradecer é uma atitude necessária considerando que a construção deste trabalho, longe de ser individual, se deu com participações diversas e de diferentes formas. Agradecer, então, é o reconhecimento de que solitários nada construímos. Por isso, agradeço:

- A Deus, força maior de minha vida, que sustenta, conforta, orienta e me aproximou de tantas pessoas que participaram desse processo de construção.
- A Anderson, companheiro que sempre deu força e esteve presente em todos os momentos, e ao meu filho Daniel, gestado no início do Doutorado, e em seus três primeiros anos tanto ensinou a sua mãe acadêmica, dividindo o tempo das brincadeiras com os de estudo com tranquilidade. Agradeço aos dois pela paciência que tiveram ante minha ausência e pelo apoio constante.
- Aos meus pais, em especial à minha mãe, Rosa, que não mediram esforços para colaborar com as condições estruturais da vida cotidiana de uma mulher mãe, trabalhadora e doutoranda, dando-me condições para viver o Doutorado.
- À minha família pelo incentivo permanente.
- À professora Eliete Santiago, orientadora cuidadosa, que com sua competência me ajudou não só a construir este trabalho, mas também minha identidade como pesquisadora.
- Aos sujeitos participantes desta pesquisa, estudantes-professores/as que lutam permanentemente por suas formações, e possibilitaram que acompanhássemos uma parte dela.
- A meus colegas de trabalho, que permitiram a minha presença em suas aulas, com uma recepção carregada de afetividade e com os quais muito aprendi.
- À minha banca de qualificação – professora Lucinalva Almeida, professor Marcílio de Souza Junior e professor José Batista Neto – pelas leituras rigorosas e respeitosas que resultaram em contribuições direcionadoras desta produção, e que retornaram no momento de defesa da tese,

juntamente com a professora Rita de Cássia Porto. Obrigada pelas contribuições.

- À professora Edlamar dos Santos e ao professor Sérgio Abranches, pelas contribuições significativas realizadas no seminário de qualificação.
- A Nina, amiga e irmã, companheira de trabalho, que acompanhou e participou dessa construção desde o momento da seleção.
- A Carla Acioli e a Graça Soares, amigas presentes em todos os momentos, cuidadosas, e com as quais muito foi compartilhado.
- A Maria do Carmo, amiga e colega, que acompanhou e com quem muito compartilhei, além de me acolher em seu lar, junto com sua família.
- Aos/às colegas da turma 10 do Doutorado em Educação, pelas aprendizagens construídas.
- Aos/às colegas do Núcleo de Formação Docente do CAA, que de maneiras mais próximas ou não, participaram desse momento de viver ao mesmo tempo a atuação profissional e o doutoramento. Ressalto dentre os/as docentes Alexsandro Silva, Allene Lage, Anna Rita Sartore, Betânia Santiago, Conceição Gislâne e que se dispuseram a ajudar de maneira cuidadosa e prestativa quando a elas recorri.
- A Suzana Paulino, que tanto contribuiu, em especial através de seus conhecimentos linguísticos e da língua estrangeira.
- A Anne e a Ilcéia, profissionais competentes que, em suas áreas específicas, possibilitaram perceber que, como totalidade que somos, precisamos nos olhar e cuidar por inteiro, e isso me ajudou a chegar até aqui.
- A muitas outras pessoas que fui encontrando, conhecendo e que, de maneiras diversas, participaram dessa caminhada. Maria Julia e Priscila do Carmo foram duas destas muitas pessoas.
- Ao CNPq, que manteve o financiamento da pesquisa possibilitando melhores condições para efetivação da mesma.
- E, ao final desta caminhada, a Luiza e Beatriz, filhas que, mesmo antes de nascer, têm me ensinado a aproveitar as lindas surpresas que a vida reserva, a construir dinâmicas frente ao inesperado que tanto traz felicidade à vida.

RESUMO

A pesquisa está vinculada às discussões sobre saber docente e, em específico, ao saber da experiência. Procurou compreender a influência do currículo do Curso de Pedagogia na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência. Para isso, objetivou identificar o espaço do saber da experiência no currículo do Curso de Pedagogia, analisar a relação entre estudantes-professores/as e seus saberes da experiência no contexto da formação profissional, caracterizando essa relação. As categorias teóricas que dão sustentação ao trabalho são: o saber da experiência, tomado como produção docente, resultado da síntese dos demais saberes em diálogo com as demandas do contexto profissional (GAUTHIER *et al*, 2006; GUIMARÃES, 2004; TARDIF, 2002; THERRIEN, 1993) entre outros; e o currículo como prática pedagógica, por isso intencional, institucional e coletivo, constituído pelas práticas docente, discente, gestora e epistemológica (FREIRE, 2007; SANTIAGO, 2007; 2006a; 2006b; SOUZA, 2009), entre outros. O percurso teórico-metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa orientada pela teoria crítica reconceituada, para a qual a construção do conhecimento científico está vinculada a um conjunto de condições de produção e a um grupo de instituições específicas que influenciam sua legitimação, e se distancia do entendimento de ser a verdade sobre determinado aspecto da realidade, para se constituir em uma possibilidade de compreensão, de leitura do mundo (GIROUX, 2000; KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MELUCCI, 2005; MCLAREN) entre outros. O campo de pesquisa foi o Centro Acadêmico do Agreste, e nele, o Curso de Pedagogia, que atende a um significativo quantitativo de estudantes que já exercem a profissão, oriundos do Curso Normal em Nível Médio, e que se constituíram participantes da pesquisa. Utilizamos de instrumentos e procedimentos plurais para a coleta e produção dos dados: a pesquisa documental do Projeto Pedagógico do Curso e dos relatórios dos estudantes-professores; o questionário para a seleção dos sujeitos; a observação da vivência curricular, especificamente no contexto da sala de aula, nos componentes curriculares de Metodologia de Ensino e de Estágio Supervisionado; e, como complementação dos dados, a entrevista com sujeitos participantes da pesquisa. Os dados foram organizados e analisados através da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2010), os quais revelaram a ausência de uma abordagem específica e explícita do saber da experiência no currículo do Curso de Pedagogia. No entanto, mostraram elementos que se caracterizam como possíveis influenciadores da relação entre estudantes-professores/as e os saberes da experiência. No PPC, o projeto de sociedade e a concepção de sujeito dizem da forma como conhecimento é considerado e influenciam a relação teoria e prática, formação e atuação profissional. Na vivência profissional, os elementos influenciadores estão presentes nas dinâmicas de aula, no trato do objeto de conhecimento e no olhar para o campo profissional. A pesquisa sinalizou que ainda se constitui desafio para a formação de professores/as construir maneiras de abordar a prática profissional, no sentido do diálogo entre teoria e prática, que resultem em ressignificação de conhecimentos, constituição de saberes docentes e consideração efetiva do saber da experiência.

Palavras-chave: Saber da experiência. Prática pedagógica. Currículo. Formação de professores/as.

ABSTRACT

This research is related to discussions about teaching knowledge, in particular to the knowledge of professional experience. It sought to know if the Education Course curriculum influences on the relationship student-teachers set with their knowledge of experience. Therefore, it aimed at identifying the place of experience knowledge in the Education curriculum, analyzing the relationship between student-teachers and their knowledge of experience in professional training, characterizing this relationship. The theoretical categories that support this study are: knowledge of experience, understood as a lecturer production, resulting from the synthesis of other knowledge in connection with the demands of the professional context (FREIRE, 2007; SANTIAGO, 2007; 2006a; 2006b; SOUZA, 2009), among others; and the curriculum as teaching practice, therefore intentional, institutional and collective, constituted by the teaching, student, managing and epistemological practices (SOUZA, 2009; FREIRE, 2007; SANTIAGO, 2007; 2006a; 2006b, among others). The theoretical-methodological path was based on a qualitative research driven by the Reconceptualized Critical Theory, for which the construction of scientific knowledge is linked to a set of production conditions and to a group and specific institutions that influence their legitimacy, and distance from the understanding of being the truth about a particular aspect of reality, to be a possibility of understanding, reading the world (GIROUX, 2000; KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MELUCCI, 2005; MCLAREN), among others. The research field is the Centro Acadêmico do Agreste, on the Education Course, which has a significant quantity of students already in the profession, arising from the Normal Course at High School level, and constituted the research participants. We relied on plural instruments and procedures for collecting and compiling the data: a documental research of the Pedagogical Project of the Course and of the reports of student-teachers; a questionnaire for the selection of participants; the observation of the curricular experience, specifically in the classroom context, in the curriculum components of Teaching Methodology and Supervised Internship; and, as data complement, the interview with research participants. Data were analyzed through content analysis, according to Bardin (2010), which showed the lack of a specific and explicit approach of knowledge of experience in the Education curriculum. However, we identified elements that are characterized as possible influencing the relationship between student- teachers and the knowledge of experience. In the pedagogical project of the Education Course, the idea of society and the notion of subject say what knowledge is considered and influence the relationship between theory and practice, training and professional performance. In professional experience, the influencing elements are present in the class dynamics, in dealing with the object of knowledge and in the observation of the professional field. The research indicated that it is still a challenge for teacher training to build the ways to address the professional practice in order to allow dialogue between theory and practice, resulting in redefinition of knowledge, constitution of teaching knowledge and effective consideration of knowledge of teaching experience.

Keywords: knowledge of experience. Teaching practice. Curriculum. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 - PPC de Pedagogia: elementos influenciadores na relação formação e atuação profissional	124
Figura 1 - Saber docente nas pesquisas do EPENN 2011 e 2013.....	61
Figura 2 - O currículo do Curso de Pedagogia e a relação estudantes-professoras com seus saberes da experiência	113
Quadro 1 - Núcleos e Cursos do CAA em 2014.....	98
Quadro 2 - Distribuição da CH do Curso de Pedagogia.....	100
Quadro 3 - Perfil dos/as estudantes: formação em normal médio e atuação como professor	102
Quadro 4 - Componentes Curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado	104
Quadro 5 - Componentes Curriculares de Metodologia	105
Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	106
Quadro 7 - Elementos influenciadores da relação de estudantes-professoras com seus saberes da experiência e suas características	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CE/UFPE	Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPENN	Encontro em Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FORUMDIR	Fórum de Diretores (as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
IES	Instituições de Educação Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	SABER DA EXPERIÊNCIA: SÍNTESE RELACIONAL ENTRE SABERES E PRÁTICAS.....	34
2.1	SABER E EXPERIÊNCIA: DEFINIÇÕES NECESSÁRIAS À COMPREENSÃO SOBRE O SABER DOCENTE E SABER DA EXPERIÊNCIA	34
2.2	O SABER DOCENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	43
2.3	SABER DA EXPERIÊNCIA: SÍNTESE DE SABERES E VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	46
2.3.1	Professor/a: sujeito de saberes, sujeito de conhecimento	51
2.3.2	O saber da experiência sob tensões	54
2.4	O SABER DOCENTE E O SABER DA EXPERIÊNCIA EM PESQUISAS BRASILEIRAS.....	60
3	O CURRÍCULO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	65
3.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA: AÇÃO CURRICULAR INSTITUCIONAL, INTENCIONAL E COLETIVA	66
3.2	RELAÇÃO, DIÁLOGO E AUTONOMIA: FUNDAMENTOS DE UM CURRÍCULO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	71
3.3	O CURRÍCULO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: INFLUENCIADOR E INFLUENCIADO POR PROJETOS E AÇÕES INTENCIONAIS E INSTITUCIONAIS.....	75
3.4	DESENHOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PRESENTES NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	81
3.4.1	Desenhos curriculares na formação de professores/as como projetos institucionais	88
4	CAMINHO METODOLÓGICO.....	92
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA: UMA MANEIRA DE OLHAR O MUNDO, OS SUJEITOS E SUAS RELAÇÕES	93
4.2	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	96

4.3	ESTUDANTES-PROFESSORES/AS, PROFESSORES/AS - ESTUDANTES: SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	101
4.4	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	108
4.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA TÉCNICA PARA ORGANIZAR E ANALISAR OS DADOS.....	110
5	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	114
5.1	O PPC: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO COMO TRADUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	114
5.2	OS SENTIDOS NO PPC DA RELAÇÃO DE PROFESSORES/AS COM SEUS SABERES DA PROFISSÃO	122
5.2.1	O projeto de sociedade e a concepção de sujeito	125
5.2.2	Perfil profissional e o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento	129
5.2.3	A relação teoria e prática: a perspectiva crítica e dialética, o movimento de articulação	134
5.2.4	O conhecimento e o desenvolvimento de elementos voltados para atuação profissional	141
6	ESTUDANTES-PROFESSORAS E A VIVÊNCIA CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	147
6.1	ELEMENTOS INFLUENCIADORES DA RELAÇÃO DE ESTUDANTES- PROFESSORAS COM SEUS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA VIVÊNCIA CURRICULAR.....	147
6.1.1	As dinâmicas de aula.....	148
6.1.2	O trato do conhecimento no processo formativo	155
6.1.3	O olhar para o campo profissional	168
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS.....	185
	APÊNDICE A – Questionário de seleção e identificação dos sujeitos	198
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	200
	APÊNDICE C – Mapeamento 1 – Turma A.....	201
	APÊNDICE D – Mapeamento 2 – Turma B.....	202
	APÊNDICE E – Mapeamento da pesquisa documental	204
	APÊNDICE F – Mapeamento da análise dos relatórios	206
	ANEXO A – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia - PPC.....	209

1 INTRODUÇÃO

Entender o que é necessário ao/à professor/a saber e fazer para desenvolver a profissão e conseguir a efetivação da aprendizagem de estudantes se constitui objeto de inquietação no campo educacional. É ao final da década de 1980 que essa preocupação passa a configurar a temática saber docente, à qual diversos autores e autoras se vinculam, construindo um repertório de discussões sistematizadas em torno do referido tema. Tal preocupação se assenta em um cenário sociopolítico no qual a educação escolar e seus resultados são pauta de preocupações globais e locais, repercutindo, assim, na formação de professores/as, no currículo, na profissão, enfim, nas políticas educacionais e docentes.

Os estudos sobre o saber docente preocupam-se com a natureza desse saber, suas características, sua constituição e efetivação, como também enfatizam a relação que professores e professoras estabelecem com eles no processo de produção, situando-os de modo articulado ao exercício profissional, à formação e ao processo de profissionalização. Essa articulação decorre em função da ideia de que tornar claro o que é necessário para efetivação da profissão, a base de conhecimentos que estrutura a atuação de um grupo profissional, e o papel do profissional em relação a esses conhecimentos, dentre outros aspectos, tornam-se exigências quando se abordam as condições para constituição e efetivação de uma profissão (GAUTHIER et al., 2006; GUIMARÃES, 2004; TARDIF, 2002; THERRIEN 1993) entre outros.

Nas pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) há um significativo número que toma o saber docente como objeto de investigação. De acordo com Guimarães e Santiago (2011), a preocupação com o processo de construção dos saberes pelos/as docentes, com a relação entre os saberes e a prática, com a mobilização desses saberes, com sua utilização e com a influência na construção da identidade profissional estiveram presentes entre as pesquisas realizadas pelo Programa¹.

¹ De acordo com as autoras, no período de 1999 a 2009, 24 pesquisas, entre dissertações e teses, envolveram os saberes docentes como objeto de estudo, o que demonstra a preocupação e relevância do tema para as discussões sobre a formação de professores/as e o trabalho docente (GUIMARÃES; SANTIAGO, 2011).

Realizamos uma destas pesquisas que revelou a forma criadora e criativa com a qual professoras dos anos iniciais realizavam a profissão, buscando contextualizar suas ações com as exigências sociais, com as necessidades do grupo sociocultural que caracterizava a turma acompanhada, com os conhecimentos considerados necessários de serem ensinados e aprendidos e, ainda, com uma visão de ser professora voltada para a formação crítica diante da sociedade. E, é a partir desse estudo, realizado no Mestrado em Educação², que nasce o nosso interesse em continuarmos investigando a temática ‘saberes docentes’.

Isso porque, ao investigarmos quais saberes professoras dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizavam para atender à dinâmica do trabalho que realizavam, os saberes da experiência se apresentaram de maneira significativa para as docentes, construídos ante às necessidades surgidas na realização do trabalho, que estavam ligadas à organização, aos aspectos cognitivos e afetivos desse trabalho. As professoras afirmavam da contextualidade da construção do saber da experiência, resultante da ação relacional que estabeleciam com seus pares e com os/as estudantes, além de sinalizarem a formação continuada, em suas diversas formas de vivência, como influenciadoras, também, dessa construção.

A pesquisa sinalizou que, no exercício da profissão, as professoras produzem saberes para atenderem às exigências que surgem na relação com a profissão, que geram demandas específicas e requerem do/a profissional a articulação de saberes diversos que o subsidiem na construção de encaminhamentos próprios, resultantes da articulação de seus saberes com o contexto, com os sujeitos que estabelecem relação – em especial os/as estudantes e demais professores/as – e com as exigências da profissão.

Esses saberes produzidos na prática profissional representam, além de uma síntese de outros saberes docentes, o entendimento de serem professores e professoras sujeitos de conhecimento, não meros transmissores. No entanto, essa produção, gerada por uma necessidade específica, quando da prática profissional, termina por se limitar aos domínios individuais de cada professora, tendo tais saberes, assim, menor possibilidade de se consolidarem como saberes da profissão

² A pesquisa realizada - Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente – analisou os saberes que professoras dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizavam para atender à dinâmica de seus trabalhos, identificando, ainda, como esses saberes foram construídos (GUIMARÃES, 2004).

e de valorização da atitude de produção que caracteriza o trabalho das professoras. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou que professoras buscavam socializar seus saberes da experiência quando a elas eram oportunizados espaços com essa finalidade³.

A preocupação em torno dos saberes docentes e a valorização da prática também está em outras duas pesquisas do PPGE/UFPE realizadas por Silva, S. T. L. (2007)⁴ e Rocha (2008)⁵, que apontam o Curso de Pedagogia como *lócus* gerador de saberes diversos, envolvendo, inclusive, saberes ligados às práticas docentes que possibilitam, dentre outros aspectos, uma formação preocupada com o processo de reflexão teórica e crítica sobre a prática pedagógica como um todo. As autoras partem do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica por ter este, em sua natureza, a proposta de tomar a prática pedagógica como objeto de estudo, em todas as suas dimensões, constituindo-se em eixo articulador da teoria e da prática no Curso de Pedagogia.

As egressas do Curso de Pedagogia identificam a formação inicial como originadora de saberes docentes⁶, de modo que lhes permite tanto a produção como a reflexão sobre os mesmos, possibilitando o entendimento sobre a natureza de incompletude do sujeito e de sua formação. A influência da formação inicial possibilita

[...] o acesso ao aprendizado de conhecimentos específicos da realidade cotidiana do ofício do professor, devido à natureza diversificada e ampla que assume o currículo, considerado '*vasto*', que leva em conta os conhecimentos necessários para atuar em determinada realidade [...] (SILVA, S. T. L., 2007, p. 81).

Além disso, revela a compreensão das egressas sobre a necessidade de uma atitude investigativa e curiosa, visto que não há respostas prontas, o que requer uma

³ Na pesquisa, esses espaços foram definidos como espaços de socialização e eram organizados pela Secretaria Municipal de Educação, ocorrendo tanto através de publicações próprias (através dos cadernos de relatos de experiências), como em eventos acadêmicos, como no caso da SBPC.

⁴ A pesquisa de Silva, S. T. L. (2007) preocupou-se em conhecer os saberes disciplinares mobilizados na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica que são utilizados pelos/as egressos/as do Curso de Pedagogia no *saber-fazer docente*.

⁵ A pesquisa desenvolvida por Rocha (2008) buscou responder como são construídos os saberes da docência, identificando a relação teoria-prática, a observação, a socialização de diferentes vivências, a articulação entre os exemplos, as reflexões nas aulas, a reflexão sobre a própria prática, a relação entre a formação e o exercício profissional como sendo originadores desses saberes no processo de formação inicial.

⁶ Além da formação inicial, são apresentadas como originadoras do saber docente a experiência pessoal e profissional, do esforço pessoal e da convivência familiar (SILVA, S. T. L., 2007, p. 78).

atuação com autonomia e a busca permanente pela informação. Ou seja, a formação possibilita articular teoria e prática, reconhecendo que não há prática ausente de teoria, além de possibilitar à docente perceber a dinamicidade de seu trabalho, bem como a aproximação a uma ação mais autônoma.

As egressas percebem, ainda, que a formação inicial considera as práticas de quem já exercia a profissão no momento da realização do curso, ao possibilitar um olhar crítico sobre elas, proporcionando um saber-fazer voltado para as necessidades da sala de aula, “que diz respeito às habilidades e competências para fazer alguma coisa, um saber prático visando a sua intervenção em sala de aula” (SILVA, S. T. L., 2007, p. 92).

No entanto, mesmo reconhecendo a importância da formação inicial, a prática por si mesma ainda é identificada como fonte maior de origem de saberes, como aquela que permite organizar melhor e de maneira mais proveitosa a atividade docente. Além disso, mesmo desenvolvendo uma prática investigativa, as egressas sinalizam que ainda estão limitadas ao âmbito da individualidade docente.

Rocha (2008) apresenta que a formação inicial tem possibilitado ao/à estudante em formação o desenvolvimento de um processo reflexivo através da socialização, do registro e das intervenções realizadas por professores/as formadores/as do Curso de Pedagogia, em especial a partir do planejamento, da vivência e da avaliação das intervenções pedagógicas realizadas no curso, que denomina como sendo os momentos de *dar aula*. A pesquisa ressalta que a articulação entre a formação acadêmica e o exercício profissional é imprescindível nesse processo de formação, e que o ir e vir entre as instituições indica também atitude de reflexão como possibilidade de criação e transformação, permeadas pela criticidade.

Desse modo, o espaço de formação possibilita a prática pedagógica de pensar sobre a prática, através do exercício reflexivo, mas que nem sempre ocorre de modo contextualizado pelos/as estudantes. Além disso, as ações investigativas e de pesquisa terminam limitadas ao estudo dos conteúdos que serão ensinados nas situações de intervenção, ou seja, não se voltam para os elementos mais amplos que caracterizam o trabalho do professor e da professora, de modo a reduzir o ser professor/a à dimensão do ensino.

A preocupação com um currículo que permita aos/às professores/as em formação perceberem-se e exercitarem-se reflexivos/as e pesquisadores/as, sendo

direcionador do trabalho docente, parece estar presente no curso de formação, porém, ainda não se reverte em ações direcionadoras de produção sistematizada dos saberes docentes, pois os currículos terminam por se limitar aos conhecimentos de ensino das áreas disciplinares.

A ênfase nos saberes disciplinares, e, em função destes, nos pedagógicos, parece indicar que a ação criadora do trabalho de professores e professoras está em transmitir bem e melhor os conhecimentos, tendo, para isso, a pesquisa e a reflexão como direcionadoras do estudo, e um ensino que se proponha crítico para a formação de alunos críticos para a sociedade. No entanto, não percebemos a indicação de que a criação represente para o/a professor/a reconhecer-se como sujeito que, além de transmitir conhecimentos, também é produtor de saberes.

E, apesar de a prática ser indicada como elemento central para a constituição da vivência profissional, o saber da experiência parece não ser tomado na perspectiva de uma construção própria do/a professor/a, decorrente de sua formação teórica e de ser a profissão sustentada por um rol de saberes e conhecimentos que a consolidam socialmente.

Na vivência como professora do Curso de Pedagogia, a inquietação em torno do saber da experiência permanece, e a ela é acrescida a preocupação na relação destes saberes com a formação profissional e com o processo de profissionalização, tanto em função do próprio exercício da docência, como através dos estudos realizados. Em um deles, percebemos que professoras estudantes, espontaneamente, justificam os saberes da experiência construídos como resultantes da própria prática, sem quaisquer articulações teóricas, e, apenas a partir de questionamentos é que percebiam a influência da formação na construção de suas ações⁷. Isso indica a recorrência em justificar um distanciamento entre teoria e prática, entre formação e atuação profissional como um consenso docente, configurando-se como senso comum que compromete a percepção de ser a atuação profissional alicerçada por uma base de conhecimentos, o que reforça o questionamento sobre a relação entre o currículo do Curso de Pedagogia e o saber da experiência docente (GUIMARÃES; ALMEIDA; SILVA, 2012).

⁷ Esse espaço ocupado pela experiência também foi sinalizado por Silva (2000), em sua dissertação "Os saberes do professorado rural: construídos na vida na lida e na formação", de que o repertório de conhecimento para ensinar é formado pelos saberes docentes construídos na interação entre os/as professores/as, com os alunos/as e a comunidade, considerando os contextos, os quais têm a experiência como responsável pela validação e explicação desses saberes.

Mas, se ao ser questionado o/a professor/a identifica nos saberes que produz a orientação teórica, antes apontada como não existente, há uma indicação da necessidade de entender se na vivência do curso de formação, em específico o de Pedagogia, estudantes estabelecem relações entre este saber dito prático e os conhecimentos sistematizados que o orientam.

Dito de outra maneira, se é estabelecida uma relação entre o saber da experiência e o que é construído ao longo da formação, possibilitando ao/a professor/a a construção de um perfil profissional que o/a distancie de mero transmissor/a de informação/conhecimentos, ou ainda, executor de ações planejadas em instâncias a ele/a distantes, possibilitando à profissão a efetivação de recontextualizações de políticas e de um fortalecimento do processo de profissionalização.

A relevância desta discussão se acentua quando situamos a profissão professor num contexto globalizado⁸ que, em função das mudanças nos diversos campos sociais, como o econômico, o da política, o da tecnologia, o cultural, dentre outros⁹, passa a influenciar a educação, a escola e, especificamente, o trabalho de professores/as, em âmbitos diversos, como o curricular, o da configuração profissional, o da relação com estudantes e outros, requerendo saberes que atendam às mudanças da sociedade. Nesse contexto, as políticas curriculares, as de formação e as docentes são influenciadas por uma conjuntura que ultrapassa o nível nacional e termina por atender às imposições postas internacionalmente através de organismos diversos, de modo que a preocupação sobre a relação de

⁸ A globalização é entendida como fenômeno que intensifica relações em diferentes âmbitos da vida social: entre o tempo e o espaço, entre os diferentes e as diferenças, entre as relações internacionais que passam a interferir em esferas políticas, econômicas, culturais e tecnológicas de cada localidade. Nesse sentido, a globalização é, ao mesmo tempo, contexto e força influenciadora de formas de organização das sociedades, incluindo seus Governos (BALL, 2001; GORASTIAGA; TELLO, 2011).

⁹ Nas esferas econômica e política, por exemplo, a influência se dirige para uma amplitude que extrapola cada Estado Nação, onde governos e mercados recebem interferências internacionais que impulsionam o processo de expansão de mercados, criando novas desigualdades sociais, novas formas de domínio político. Na esfera cultural, há uma tendência de homogeneização mundial através do reconhecimento e de uma maneira de fazer conviver as diferenças étnicas, de gênero, sociais, entre outras, criando a ideia de respeito, intercultura, mesmo sem reconhecer ou valorizar a diferença. E, associada à esfera tecnológica, as diversas formas de comunicação e acesso à informação ampliam as interações culturais, conquistam avanços tecnológicos em áreas como saúde, proteção ambiental, mesmo que de maneira distinta para grupos sociais distintos, sejam eles de uma localidade, sejam aqueles agrupados numa distribuição global. Modificam ainda a própria relação com o conhecimento ou informação, que passa a ocorrer de modo instantâneo, volátil e efêmero (BALL, 2001; BATISTA NETO, 2006; CANCLINI, 2009; GARCIA, 2007; MAUÉS, 2003).

professores e professoras com a profissão, mais especificamente com seus saberes, se acentua.

Nesse contexto, não há uma única perspectiva de se entender a relação entre saberes docentes, formação e atuação profissional e profissionalização. De acordo com Gorastiaga e Tello (2011), as compreensões sobre a relação entre globalização e educação podem ser agrupadas em dois grupos opostos: - um que entende essa relação como positiva, onde a educação passa a se configurar como elemento necessário ao desenvolvimento global, pautando-se nas orientações mercadológicas; - e outro que compreende como uma relação negativa, pois, ao se submeter às orientações mercadológicas, a educação passa a se caracterizar como reguladora social e colabora com o agravamento da exclusão social¹⁰.

Na compreensão positiva, a globalização é concebida como avanço para as sociedades, e a educação assume papel significativo no sentido de atender às exigências de desenvolvimento de mercado e das condições de competitividade. Nesse caso, professores/as representam papel fundamental para o cumprimento dos currículos e metas estabelecidas no sentido de preparar os/as estudantes para a sociedade competitivamente organizada.

No caso da compreensão negativa, essa submissão da educação ao mercado corrobora para que grupos dominantes atinjam seus objetivos em detrimento da superação das desigualdades sociais, e requer ações de resistência e combate às exigências mercadológicas, buscando a justiça social e o atendimento ao que é humano (GORASTIAGA; TELLO, 2011).

Os autores dizem que as perspectivas negativas sinalizam posições distintas:

- a de buscar a superação através de novas formas de organização social e política;
- a de que o sistema educativo está subordinado aos interesses de um grupo dominante;
- de entender que, apesar da subordinação, há formas distintas de efetivá-la;
- que se pode propor uma forma anti-hegemônica de globalização, pautada na democratização, na justiça social e no desenvolvimento da educação como direito social.

¹⁰ É importante ressaltar que em cada perspectiva de compreensão – positiva e negativa – há subgrupos que têm um núcleo comum e alguns aspectos que diferem. No caso das positivas há as perspectivas Economicista, a Inserción Imperativa e a Integracionista. No grupo das negativas, há a Humanista, a Crítica Normativa, a Crítica Analítica e a Mundialização Alternativa (GORASTIAGA; TELLO, 2011).

Esta última perspectiva se opõe às desigualdades resultantes das relações globalizadas, ao mesmo tempo em que reconhece as conquistas possibilitadas pelo desenvolvimento tecnológico, por exemplo, solicitando uma postura política crítica ante essa conjuntura, tomando a realidade como influenciadora, mas não determinante exclusiva das relações e dos sujeitos condicionados, mas que podem ser atores da história.

A educação é, então, elemento que se destaca no contexto globalizado, tanto na compreensão positiva, como na negativa. Nos interessa, aqui, pensar como isso interfere na discussão sobre o saber docente e, mais especificamente, sobre o saber da experiência. Por isso, abordamos a influência desse contexto nas políticas educacionais, em especial na formação de professores/as, no trabalho docente e, em consequência, na profissionalização, pois, como dito anteriormente, esses aspectos encontram-se diretamente articulados ao discutirmos sobre o saber da experiência.

A influência internacional nas decisões sobre o papel e encaminhamentos formativos que direcionam objetivos educacionais toma o currículo como espaço privilegiado de materialização das políticas da educação que interferem na compreensão sobre a educação e seu papel social. Desse modo, as reformas dirão daquilo que se entende como necessário aos professores e professoras saberem/aprenderem para o exercício da profissão.

De acordo com Dale (2004, p. 453), a influência internacional tende a provocar uma padronização mundial, justificada pela universalização de normas, ideologias e procedimentos para os sistemas educativos e categorias curriculares, realizadas pelas organizações internacionais, como Banco Mundial, Unesco, entre outras¹¹. E, a ausência de uma abordagem crítica sobre a contribuição dessas instituições no desenvolvimento educacional de cada país, em especial pelo viés do financiamento, não permite perceber que elas têm “tornado o financiamento educacional dependente da adoção de ênfases e abordagens específicas”.

Assim, se por um lado o investimento financeiro pode representar positividade no desenvolvimento educacional, por outro, os objetivos e investimentos

¹¹ Maués (2003, p. 92) apresenta o neoliberalismo como influenciador predominante da globalização. “De um lado, há o interesse de abrir mais mercados (globalização), sendo necessário para tanto que haja uma desregulamentação do Estado, o fim das barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo), de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim”.

educacionais passam a atender as necessidades externas, por vezes opostas àquelas que cada contexto educacional e escolar considera pertinente, distanciando-se de uma construção política curricular autônoma para as especificidades locais.

No dizer de Maués (2003, p. 94), o fato de que a influência estrangeira nos objetivos educacionais envolve, dentre outras coisas, “a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem”, repercute nas concepções norteadoras da prática do professor e da professora, havendo uma preocupação com o fazer docente e com o currículo e a organização da formação, em especial a inicial.

É importante ressaltar que a recepção dos direcionamentos internacionais, influenciadores de políticas educacionais, ocorre de modos distintos em cada realidade educacional, que realiza movimentos diversos, como da adaptação, da resistência, da proposição, da ressignificação, o que significa dizer que há uma relação conflituosa na forma como se recepcionam e se materializam tais influências (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; BALL, 2001; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Assim, as características de cada contexto local interferirão no que Ball (2001) denomina como recontextualização.

Desse modo, não há um transplante de políticas internacionais, mas uma recontextualização, que, no campo das políticas curriculares da formação de professores/as, provoca tensões locais entre a busca de uma construção curricular própria de uma formação que não descaracterize as compreensões teóricas construídas sobre o que seja o perfil profissional do/a professor/a a ser formado/a, e dos conhecimentos considerados necessários para a constituição desse perfil, e as exigências postas pelos acordos internacionais.

As reformas educacionais¹² voltadas para a formação de professores e professoras têm trazido elementos em seu “receituário” que, à primeira vista, representam avanços às discussões, através da ruptura com o pensamento tecnicista, até então preponderante, e pelo aprofundamento das discussões em

¹² De acordo com Santiago; Batista Neto (2011, p. 5), “as reformas educacionais constituem um conjunto de iniciativas governamentais implementadas com o objetivo de instituir novas bases e diretrizes para a educação nacional. Essas reformas estão em sintonia com a reforma do Estado, de que é parte integrante. Nesse sentido, as primeiras não podem ser entendidas fora da segunda, sob o risco de se isolar um processo fora do seu contexto mais amplo”.

torno do campo da formação de professores/a, que estiveram permeadas de tensões, a saber: “a universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003, p. 99).

A universitarização, por exemplo, elemento necessário à profissionalização, influencia no âmbito do aprofundamento e domínio de conhecimentos e, teve seu nível elevado em meados da década de 1990, exigindo dos professores e professoras da educação básica a formação em nível superior, no sentido de maior qualificação profissional. Isso impulsionou o governo, nas suas instâncias federal, estadual e municipal, a investir em políticas de formação, para atender a tal prerrogativa, inclusive para aquele/as já em exercício da profissão, mas sem a formação requerida.

No entanto, esta conquista e sua materialização foi tensionada por modelos formativos distintos, e por vezes opostos, de instituições e organizações curriculares não uniformes, encaminhados para situações de formação aligeiradas e dissociadas da pesquisa, fragilizando, assim, a formação profissional do/a professor/a (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; DIAS, 2012; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; MAUÉS, 2003).

No caso da ênfase sobre a formação prática, Maués (2003) considera que, se por um lado ela é necessária para que haja uma relação do/a professor/a em formação com situações reais do trabalho, por outro, tem-se corrido o risco de dissociá-la da teoria, tornando, assim, frágil o conhecimento profissional. E, se pensada articuladamente à compreensão de competências que vêm sendo difundida, torna o trabalho do/a professor/a limitado a saber resolver situações problema, ou seja, a uma ação aplicacionista. Esse risco influencia a visão praticista muitas vezes atribuída ao saber da experiência, contribuindo para sua (des)valorização na formação e na atuação profissional.

Em resumo, enquanto a ampliação da formação profissional se configura como aspecto positivo para o seu desenvolvimento, as bases pelas quais ela se desenvolve merecem cuidado para que não se distanciem de uma perspectiva crítica e de comprometimento social e terminem por influenciar negativamente a profissão e o processo de profissionalização. E, no que diz respeito ao trato do saber da experiência, pode haver uma limitação, através do entendimento de ser ele resultado da prática em si mesma, distanciado dos saberes da formação

profissional, reduzindo a profissão à intuição e ao improviso.

Do mesmo modo que a formação profissional, o trabalho de professores/as torna-se pauta das influências internacionais, pois a este profissional é atribuído papel central e fundamental para as mudanças. Por isso, as reformas educacionais têm investido na gestão da escola, em seu currículo e na avaliação de desempenho de professores/as (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; BALL, 2002, 2001; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GORASTIAGA; TELLO, 2011). Esses mecanismos solicitam do/a professor/a mudanças que poderão influenciar no próprio sentido de ser professor/a, pois, segundo Ball (2002), mudam as organizações em seus domínios técnico e estrutural e mudam também o que significa ser professor/a.

No que se refere à gestão escolar, em que pese a necessidade de decisões coletivas e da gestão participativa como conquista do exercício democrático, Oliveira (2004, p. 1135) adverte para o fato de que quando este compartilhamento atinge a discussão sobre as decisões dos professores/as parece causar desconforto, considerando a preocupação com a participação de leigos em decisões que são de profissionais. Ou ainda, na inserção de voluntários, criando “a ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos”. A advertência está no perigo de se ignorar que o/a professor/a pertence a um grupo profissional que possui um saber específico, decorrente, em especial, do processo de formação que direciona sua atividade.

Se essa compreensão prevalece, há o reforço de valorização da prática por si mesma, e o saber da experiência vivenciado antes do exercício profissional e da própria formação é considerado suficiente para direcionar a atuação profissional, o que incide sobre a desvalorização da profissão e enfraquece o processo de profissionalização.

No que diz respeito ao currículo, as políticas curriculares para a educação básica têm recorrido ao uso de orientações externas para dizerem o que e como professores/as devem ensinar, limitando o trabalho docente à execução de programas elaborados por outros especialistas. Esse tipo de direcionamento cerceia a autonomia docente, incide sobre sua relação com o trabalho e com os saberes que mobiliza, distancia o movimento entre teoria e prática. Mais uma vez, os direcionamentos comprometem a compreensão de serem os/as professores/as sujeitos de conhecimento, autônomos na efetivação do trabalho, constituintes de um

grupo profissional específico, com área de atuação delimitada e direcionada por conhecimentos específicos.

O processo de recontextualização, no entanto, permite que localidades, considerando as imposições das reformas educativas, reconfigurem o modo como atendê-las. E, mesmo que não se caracterizem como ruptura, buscam encaminhamentos que não desqualifiquem o trabalho de professores/as como sujeitos de conhecimento. Santiago e Batista Neto (2012, p. 128) afirmam que o modo como são recepcionados os programas difere em cada realidade, podendo haver o fortalecimento profissional e de práticas coletivas educativas, sociais e governamentais, à medida em que os sujeitos, em distintos espaços educacionais, “descortinam um horizonte de possibilidades para construir e fazerem história, porque carregam, em seus contextos singulares, potencialidades de retradução de programas e projetos pela esfera local”.

Outro mecanismo para exercer controle junto ao trabalho de professores/as, no contexto globalizado, é a avaliação de desempenho. Ball (2002; 2001), ao se referir a performatividade, ligada diretamente aos resultados geralmente baseados em produtividade, alerta para os riscos que esse direcionamento pode causar no exercício da profissão. Para o autor, isso leva os sujeitos a não se reconhecerem no que fazem e, muitas vezes, submetem-se a fazer o que não concordam para atenderem aos critérios de competitividade postos¹³. Além disso, compromete a natureza coletiva do trabalho de professores/as, individualizando suas ações, responsabilizando-o sobre os resultados obtidos, fragmentando o grupo profissional.

A reconfiguração da relação que professores/as estabelecem com o conhecimento, com os/as estudantes, em meio ao desenvolvimento tecnológico, e com as exigências postas ao trabalho docente (CUNHA, 1999; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2004; VILLA, 2003). É aspecto também destacado como influenciador¹⁴ do trabalho de professores/as e que lhes exigirá a mobilização e produção de saberes para atendê-las.

¹³ Ball (2002, 2001) afirma ainda que a gestão da escola termina sendo um mecanismo utilizado para que professores/as atinjam os resultados esperados, podendo para isso se valer da participação deles na efetivação de uma gestão participativa e no atingimento de objetivos/metasp comuns.

¹⁴ Cunha (1999) e Villa (2003) destacam elementos que consideram como enfraquecedores da figura do professor e da professora, decorrentes do que dizem ser uma diluição e contornos difusos das funções nas quais os/as profissionais se apoiavam na realização de suas atividades, gerando o que denominam de “mal-estar docente” ou “condição de fragilidade”, e que interferem na identidade e na autoridade profissional.

Nesse sentido, a dessacralização do conhecimento único e universal resulta na perda da posição que o/a professor/a ocupava como sujeito do conhecimento e no reconhecimento do/da estudante em sua natureza ativa na efetivação da aprendizagem. Ainda, solicita desse/a profissional conhecimentos e saberes que o/a ajudem a repensar e reconstruir seu papel no processo de ensinar e aprender.

Ou seja, o desenvolvimento tecnológico acelerado que possibilita o acesso às informações em tempo real, as novas formas e tempos de socialização das pessoas nas sociedades, o reconhecimento da necessidade de respeito à diversidade, a tolerância dos comportamentos, antes entendidos como desvios, e o diálogo que essa diversidade solicita são aspectos que influenciam diretamente na forma como professores/as se relacionam com os/as estudantes, que se constituem diferentemente daqueles/as em tempos não conectados.

Por fim, as exigências postas ao desenvolvimento do trabalho ante as (re)configurações sociais são também elementos de um contexto que altera o que por muito tempo caracterizou o trabalho de professores/as. Exemplo disso é a transferência de funções da família para a escola, se sobrepondo ao que de fato se caracteriza como função da profissão, ou a lógica de produtividade do mercado que passa a fazer parte da pauta das decisões, definindo os valores da política educacional e, de modo específico, das políticas curriculares.

Cada elemento citado que compõe os mecanismos de gestão da escola, do currículo e da avaliação de desempenho de professores/as, apontado como possibilidade de impacto negativo na profissão, não o é em si mesmo, pois, em certa medida, podem sinalizar positividade, dependendo de quais sejam a compreensão norteadora, os encaminhamentos e as condições reais para sua materialização. Isso caracteriza o trabalho docente como dinâmico, de aprendizagem contínua e direcionado por decisões resultantes de um diálogo permanente entre teoria e prática, portanto, uma profissão de saberes diversos. Sendo assim, lidar com estas exigências contextuais requer do/a professor/a (re)pensar e (re)construir seus saberes, para que atendam a estas demandas; e à formação profissional, considerar esta configuração do trabalho docente no contexto atual.

Nesse sentido, consideramos que o espaço de atuação profissional, em especial a escola, se caracteriza de modo contraditório, pois, tanto pode consolidar a

hegemonia, como protagonizar um processo de luta e/ou resistência permanentes¹⁵, com vistas à preparação de sujeitos para essa sociedade global, que, em uma perspectiva crítica, reconhece o sujeito como histórico, ator de sua história e interventor da realidade (GARCIA, 2007). Assim, também o/a professor/a em sua atuação e o campo da formação poderá assumir, diante das exigências (im)postas, posicionamentos distintos, e por vezes contraditórios, que trazem implicações para a profissionalização docente.

Isso porque a profissionalização é considerada como um processo histórico e evolutivo que, ao envolver um esforço coletivo, se torna socializador daquilo que é intrínseco à profissão e ao seu exercício. Além disso, se situa no interior de uma rede de relações de poder que valida os conhecimentos e procedimentos próprios a um grupo profissional. Por isso, solicita formação específica, autonomia, consolidação de práticas emancipatórias construídas coletivamente, além das condições de trabalho e salarial (CUNHA, 1999; HYPOLYTO, 1999; IMBERNÓN, 2010; VEIGA, 2003).

A profissionalização é um processo conflituoso, repleto de lutas e tensões, gerador de resistência às formas de controle técnicos e ideológicos que negam a autonomia docente e se materializam no distanciamento da tomada de decisões sobre as finalidades, sobre as técnicas e sobre outros aspectos da educação e das decisões político-ideológicas, as quais se distanciam do local para as quais foram destinadas e subjugam o grupo profissional a uma condição de aplicacionistas, executores de planejamentos (HYPOLYTO, 1999; NÓVOA, 1999).

Assim, nesse processo de profissionalização, a profissão é considerada detentora de um conhecimento que a autoriza, uma prática subsidiada teoricamente, uma estrutura e organização legal para a atuação e a autonomia no desenvolvimento da profissão. Então, confere a professores/as *status* profissional, no sentido de identificação de um grupo com características específicas que o constitui responsável único pelo desenvolvimento de funções requeridas socialmente (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1999; VEIGA, 2003).

O conhecimento que autoriza o exercício da profissão é elemento necessário à profissionalização por indicar a especificidade da profissão, legitimando sua

¹⁵ Em Freire (1987), a educação tem como finalidade a humanização e, por isso está voltada para a libertação dos sujeitos históricos. Nesse sentido, a conscientização, o diálogo, a reflexão e a ação são atitudes necessárias no processo educativo.

atuação e o grupo por ela responsável. Ele tem na formação, tanto inicial como continuada, a condição de sistematização e aprendizagem, articulado ao exercício profissional, onde é ressignificado, e no qual há a construção de novos saberes, consolidando o ciclo dinâmico entre teoria e prática, mediado pelo processo de reflexão. Desse modo, tem-se a prática subsidiada teoricamente, que envolve conhecimentos necessários ao exercício qualificado da profissão, na qual também se constroem novos saberes.

Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha relevância por resultar da vivência profissional, construído para atender às demandas que nela surgem, ante as relações que professores/as estabelecem com contextos e sujeitos. Esse saber, em sua produção, considera diversos saberes já ressignificados e revela ser o/a professor/a um/a profissional que produz saberes que podem constituir a base de conhecimentos que sustentam a profissão. Dessa maneira, investigar sobre esse saber nos aproxima, cada vez mais, da complexidade da profissão e do ser professor/a, situados num contexto que tomam a educação escolar e o/a profissional por ela responsável como imprescindíveis para o desenvolvimento social, seja em qualquer perspectiva.

No que se refere à estrutura e à organização legal para atuação profissional, essas estão ligadas ao que legitima e orienta a profissão, indicando, por exemplo, as exigências formativas requeridas ao exercício profissional, as instituições responsáveis pela formação, as atribuições conferidas ao grupo profissional, bem como as condições para realizá-las e que se inter-relacionam com a autonomia do desenvolvimento da profissão.

A autonomia, por sua vez, tem recebido do campo das políticas educacionais, em especial as curriculares, interferências que trazem implicações para as decisões docentes pautadas em perspectivas político-pedagógicas que as direcionam e dizem da relação do/a profissional com a tomada de decisões sobre a profissão e seu exercício. Políticas essas que transformam o/a professor/a em executor/a de planejamentos e inibem seu desenvolvimento autônomo¹⁶. No entanto, a existência de movimentos de resistências, sustentados especialmente pelo conhecimento e

¹⁶ Gatti; Barretto; André (2011); Santiago; Batista Neto (2012) abordam o movimento das políticas de currículo que tendem a limitar a ação docente à mera execução de planos elaborados por agentes distanciados das realidades educacionais, sem a participação dos/as profissionais aos quais se destinam.

pela opção política dos/as profissionais, podem significar a construção de formas de autonomia alternativas, ou seja, que transgridam a determinação de execução.

Nesse sentido, a profissionalização tem a formação profissional e o exercício da profissão como eixos estruturantes nos e sobre os quais se produzem, desenvolvem e se materializam os condicionantes políticos, teóricos e epistemológicos que configuram a profissão professor, inserida na sociedade com a qual se relaciona. Por essa razão, ao discutirmos saberes docentes, estamos, em certa medida, nos inter-relacionando com a profissionalização do/a professor/a, o que torna essa discussão relevante no campo das políticas, da formação, da atuação profissional e das pesquisas educacionais.

É em meio a essa discussão que situamos nossa inquietação epistemológica, no que se refere à relação que professores/as-estudantes estabelecem entre seus saberes da experiência na vivência do currículo do Curso de Pedagogia. Isso porque são profissionais que estão no processo de construção de suas identidades, que já atendem às demandas da profissão, ao mesmo tempo em que participam de uma formação de natureza inicial. Estão, portanto, nesse contexto globalizado, enfrentando as demandas que abordamos até aqui.

Nos interessou saber da relação que estudantes-professores/as estabelecem entre a atuação profissional e a formação para essa atuação. Ou seja, nosso questionamento está em saber se na vivência do currículo do Curso de Pedagogia há uma influência na relação que estes/as estudantes estabelecem com seus saberes da experiência. Para isso, buscamos analisar o espaço do saber da experiência no currículo do Curso de Pedagogia, identificar a relação que professores/as-estudantes estabelecem com o saber da experiência no contexto da formação profissional, caracterizando essa relação.

A delimitação pelo grupo de estudantes que exercem a profissão se deve ao fato de serem professores/as que já possuem uma formação inicial, a do Curso Normal em Nível Médio¹⁷, e que estão no processo de construção de seus saberes da experiência, visto que estes resultam da relação entre formação e atuação profissional.

¹⁷ No caso dos/as demais estudantes, o contato com o saber da experiência ocorre através da relação com práticas de professores/as observados e/ou acompanhados através de atividades propostas por diversos componentes curriculares ao longo do Curso de Pedagogia.

Partimos do pressuposto de que os estudos e pesquisas no campo da formação de professores/as que entendem o professor/a como sujeito produtor de saberes contribuem com as discussões sobre profissionalização e sobre as ações formativas, ao abordar o saber da experiência, a formação possibilita ao/à estudante entender a dinâmica de produção desses saberes em articulação com os fundamentos teóricos, construídos no processo formativo, considerando para isso a complexidade do trabalho docente em sua efetivação.

Em decorrência, o/a professor/a supera a compreensão de ser o saber da experiência suficiente em si mesmo e o trabalho docente como campo de aplicação, e não de resignificação das concepções teóricas, entendendo que a formação de professores/as, além de conferir as bases gerais que autorizam o exercício da profissão, favorece a construção de elementos teóricos que permitem a produção de novos saberes através de uma ação intencional do/a professor/a, o que pode influenciar no processo de profissionalização do/a professor/a e na construção de sua identidade.

Diante disso, a escolha pela forma de olhar, compreender e explicar uma determinada realidade foi sendo tecida à medida que construímos nosso objeto, pressuposto e relação com a própria realidade, na perspectiva de que a pesquisa possibilita a aproximação de uma compreensão possível da realidade, concebida como uma construção histórica dos sujeitos nas diferentes interações humanas e sociais que estabelecem, não limitada ao recorte temporal por nós selecionado, mas constituída por momentos que o antecedem (CHIZZOTTI, 2010; MINAYO, 2010).

Nessa direção, a pesquisa qualitativa nos possibilitou a aproximação à tessitura de uma realidade, entendendo sua construção relacional, pondo em movimento a subjetividade caracterizadora das interações e a objetividade necessária à construção do conhecimento. Além disso, favoreceu a construção da rigorosidade nas formas de aproximação e de olhar a complexidade do grupo social observado.

As subjetividades nos dizem da relação no campo da individualidade, construída social e historicamente como processo de mediação estabelecida pelos sujeitos entre o que vivem, pensam e expressam, “incluindo suas compreensões conscientes e inconscientes e as formas culturais disponíveis, por meio das quais tais compreensões são constrangidas ou possibilitadas” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 33), em nosso caso, especificamente, o movimento relacional.

A pesquisa qualitativa possibilitou ainda a construção da ideia de que nossa inserção como pesquisadora, por não ser neutra, traz a influência das opções teóricas e políticas que constituem nossa compreensão sobre o objeto de estudo para a própria efetivação da pesquisa. Isso significa dizer que é impossível pensar um/a pesquisador/a imparcial e distante em seu olhar sobre o mundo, pois, faz parte daquilo que observa, o que não significa falta de rigor, mas a compreensão da própria relação com a construção do conhecimento, ou seja, a leitura feita a respeito da realidade é orientada por uma outra – a nossa – também marcada por construções de sentidos e subjetividades (CHIZZOTTI, 2010; VEIGA-NETO, 2002).

Tais considerações orientam a construção de um percurso rigoroso, no qual nossa relação direta com o objeto, com o campo de investigação e com os sujeitos, ao não ser ignorada, nos orientou sobre encaminhamentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, considerando as atitudes dos/as estudantes frente à presença da pesquisadora, que, ao mesmo tempo, é professora de disciplinas curriculares ao longo do Curso, ou na relação com os/as professores/as formadores/as, que têm uma colega de trabalho presente em suas aulas, participando da efetivação de suas disciplinas. Isso porque o campo selecionado para investigação foi o mesmo que se configura como campo de atuação profissional: o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE e nele, o Curso de Pedagogia.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) como é conhecido – se situa num contexto político de recontextualização de influências internacionais, no que se refere às políticas da educação superior que visam a elevação no nível de formação de cidadãos e cidadãs brasileiros/as, considerando ser este um campus que descentraliza e interioriza a educação superior pública federal, tornando mais acessível a inserção a esse nível de ensino para pessoas antes distanciadas em função da centralidade da formação na capital pernambucana.

No caso da formação de professores/as, essa interiorização possibilita atender à prerrogativa legal apresentada pela Lei 9.394/96, que dispõe sobre a formação mínima para professores/as da educação básica. Desse modo, ao mesmo tempo em que democratiza o acesso à educação superior, gera a possibilidade de melhoria na educação básica do interior pernambucano, através da ampliação do número de professores/as com formação superior para nela atuar. E, para os/as professores/as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, aos/às

quais a formação de nível médio na modalidade normal ainda é considerada como mínima para a atuação, a interiorização possibilita a elevação da formação para os/as que já exercem a profissão (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo recente, encontramos no CAA pesquisas que tomaram como objeto de investigação o currículo pensado, proposto e vivido para os componentes curriculares Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica e a relação desses com a profissionalidade de estudantes professores/as no Curso de Pedagogia. As pesquisas¹⁸ estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e a um Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (ALMEIDA, 2012)¹⁹.

As pesquisas apoiam-se na produção sistematizada sobre o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica²⁰, conhecida por PPP, que se apresenta como articulador da teoria e prática, através da problematização da prática docente e da realidade escolar. Portanto, as pesquisas revelam o próprio andamento da produção acadêmica, indicando como esse componente influencia as práticas individuais dos/as professores/as em formação, ao provocar a reflexão sobre a própria prática, através da observação das práticas de outros profissionais.

Apesar disso, revelam que os/as estudantes dizem sentir dificuldade em relacionar os conhecimentos estudados com o próprio exercício profissional. Essa dificuldade, segundo as autoras, pode ser em decorrência de estudantes desejarem aplicar os conhecimentos aprendidos e não os articularem à realidade, a despeito de entenderem que cada professor/a precisa encontrar um jeito próprio de fazer seu trabalho.

Esse componente permite também a aproximação dos/as estudantes à pesquisa e a construção de um olhar para a realidade com curiosidade epistemológica. A aproximação à pesquisa se apresenta como exercício de pesquisa incipiente e com foco didático, ou seja, com fins para o próprio componente.

¹⁸ Recorremos à pesquisa de Carmo (2013) e às socializadas em eventos acadêmicos: Almeida; Carmo; Melo (2013); Almeida; Guimarães; Melo (2012); Almeida; Melo; Oliveira (2011); Almeida; Mendes; Silva (2012); Carmo; Melo; Almeida, (2013) e Melo; Carmo; Almeida (2013);

¹⁹ O Projeto de Pesquisa "Políticas Curriculares para a Formação de Professores: uma Análise do Currículo Vivido pelas IES no Curso de Pedagogia" foi finalizado em 2012 e sua coordenação esteve sob a responsabilidade da Professora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

²⁰ Ver Santiago e Batista Neto (2006). A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente.

O Estágio Supervisionado, por sua vez, propõe olhar a realidade de maneira crítica, caracterizando-se como lugar de aproximação do campo profissional. Possibilita a construção e percepção do saber específico do grupo profissional professor, além de permitir reformular e ressignificar maneiras de exercer a profissionalidade.

Assim como a PPP, o Estágio Supervisionado problematiza a realidade escolar através da pesquisa e da reflexão da prática docente e se propõe a articular teoria e prática. Essa articulação é princípio norteador da prática na formação de professores/as presente no currículo do Curso de Pedagogia, confere Carmo (2013). A autora afirma, ainda, que a profissionalidade está presente no currículo através da proposição e vivência da reflexão e do exercício da pesquisa sobre a própria prática, e na construção de conhecimentos específicos que são necessários ao exercício profissional, envolvendo, para isso, o desenvolvimento de atitudes como autonomia para tomar decisões, atuação crítica, entre outros enunciados, segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso.

As pesquisas revelam, ainda, que os/as estudantes que já exercem a profissão sentem falta da abordagem de temáticas que consideram relevantes para o exercício de seu trabalho, que estão mais ligadas ao fazer cotidiano, à relação com estudantes, entre outras, percebidas em componentes curriculares ligados às Metodologias de Ensino. Ao possibilitarem conhecer a visão de estudantes, em especial daqueles/as que exercem a profissão, sobre os componentes Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica, essas pesquisas contribuíram para a delimitação do recorte espacial para a realização de nossa investigação.

Optamos, então, por acompanhar, durante um semestre letivo, o currículo vivenciado com os referidos componentes curriculares, especificamente aqueles ofertados à turma na qual identificamos o maior número de professores/as-estudantes que concluíram o curso Normal Médio. Além do Estágio Supervisionado, selecionamos um componente de Metodologia por ser esta apontada pelos/as estudantes como lugar que se aproxima mais das questões ligadas às suas práticas.

Organizamos a parte textual da tese em sete capítulos. Após o capítulo introdutório, o segundo capítulo, discutimos o saber da experiência, situado nos estudos sobre saber docente, na relação com a formação e a atuação profissional do/a professor/a. Neste capítulo, nos preocupamos com a compreensão do saber como uma forma de conhecimento e da experiência como construção vivenciada de

modo transformador do sujeito que a vive, neste caso, o/a professor/a. Abordamos, também, elementos de tensão presentes no campo das pesquisas em educação, como também nos posicionamentos distintos, e, em certa medida, opostos, de estudos que questionam a pertinência das discussões sobre os saberes docentes. Em especial, o saber da experiência, em função de entenderem que o espaço ocupado pela prática fragiliza o espaço dos conhecimentos teóricos, o que corrobora no comprometimento das discussões e avanços construídos pelo processo de profissionalização, em que pese o não reconhecimento de ser este saber uma síntese de saberes e práticas.

O terceiro capítulo situa o currículo compreendido como prática pedagógica, de natureza relacional, intencional e institucional. Nesta perspectiva, sujeitos e proposta curricular assumem movimento contextualizado, orientador e orientado por e para práticas teórica e politicamente situadas. Aqui é apresentado o currículo do Curso de Pedagogia, situado num tecido político e histórico-social que vai dizer também de uma construção de resistências e de conquistas não lineares nem totalizadoras. Também se discutem a relação, o diálogo e a autonomia como fundamentos para um currículo como prática pedagógica.

O percurso metodológico, no qual há a discussão da pesquisa qualitativa e dos constituintes metodológicos da pesquisa, compõe o quarto capítulo. Nele, as lentes de investigação que orientaram a abordagem da realidade assumem a rigorosidade que constitui o processo metodológico de construção do conhecimento, e se revelam, ao situar o campo de investigação e sua relação com os sujeitos participantes da pesquisa, os procedimentos e a análise de dados, que assumem o caráter descritivo analítico, revelador da dinâmica constituinte de uma pesquisa.

O quinto capítulo se preocupa com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), as concepções que orientam a proposta pedagógica curricular para o Curso. Nele, identificamos a ausência de uma abordagem explícita do saber da experiência, e os elementos que foram considerados influenciadores do modo como futuros/as professores/as, e professores/as em exercício, podem se relacionar com os conhecimentos que orientam a atuação profissional.

No sexto capítulo, a vivência curricular é explorada, situando os/as estudantes-professores/as no contexto do Curso, especificamente na sala de aula, em interação com demais estudantes, professores/as e conhecimentos. Ainda,

apresenta-se como os sujeitos vão (re)construindo os conhecimentos profissionais, o olhar para a prática docente, os elementos influenciadores da relação com a atuação profissional.

O sétimo e último capítulo da parte textual, temos as considerações finais encerrando este trabalho, dizendo assim da finalização do ciclo da pesquisa vivenciado, que revelou a existência de elementos tomados como possíveis influenciadores da relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência. Dessa maneira, a formação revela sua influência na compreensão sobre a complexidade do trabalho docente, tomando-o como atividade profissional teoricamente orientada, e o/a professor/a como sujeito de conhecimento. Sinaliza, também, que ainda se constitui desafio para a formação de professores/as uma abordagem do diálogo entre teoria e prática, no sentido de tornar mais explícito o movimento que resulta na ressignificação de conhecimentos que orientam a atuação profissional e na produção do saber da experiência.

2 SABER DA EXPERIÊNCIA: SÍNTESE RELACIONAL ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Este capítulo discute o saber da experiência como um saber docente, resultante da ação criativa e criadora do/a professor/a, sujeito de conhecimento, situado num contexto específico: o da profissão. Para isso, aborda, inicialmente, os conceitos de saber e de experiência, que vão orientar a compreensão do que se entende por saber da experiência. Em seguida, situa o saber da experiência nas discussões teóricas que os tomam como um saber docente significativo ao se abordar o que fundamenta a atuação profissional, e na tensão que sinaliza ter o saber da experiência papel de enfraquecedor, quando se pensa a profissão professor/a.

2.1 SABER E EXPERIÊNCIA: DEFINIÇÕES NECESSÁRIAS À COMPREENSÃO SOBRE O SABER DOCENTE E SABER DA EXPERIÊNCIA

A expressão ‘saber da experiência’ é composta por dois termos que têm definições próprias, e resultam de relações que o sujeito social constrói em decorrência de ser histórico, por isso criador, transformador da realidade. Abordar as definições de saber e de experiência corrobora com a compreensão sobre o que tem sido denominado por saber docente e, especificamente, sobre saber da experiência. Nessa direção, discorreremos pelas definições separadamente, para, em seguida, articular os termos.

Nos estudos sobre saber docente, o termo ‘saber’ aparece vinculado ao ‘conhecimento’, ora indicando ser o saber resultante de uma ação prática, ora indicando ser um compósito de conhecimentos, habilidades, valores. Nas discussões realizadas por Gauthier et al. (2006) e por Tardif (2002, 2001), o saber está relacionado diretamente com o conhecimento, sendo ele próprio um conhecimento. Para o primeiro, o saber é sinônimo de conhecimento e é resultado do movimento estabelecido pelo sujeito na relação entre o conhecimento e as situações reais.

Gauthier et al. (2006, p. 336-337), por sua vez, consideram o saber como produção social que engloba...

[...] os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências da racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam.

O saber é, nessa perspectiva, um conhecimento construído pelo sujeito social, que resulta do movimento com a realidade, intencional e consciente.

O vínculo entre saber e conhecimento está presente em outras abordagens que os consideram sinônimos, mesmo que não iguais. Para Abbagnano (2007), o saber está diretamente relacionado ao conhecimento, seja pelo contato estabelecido pelo sujeito, seja por ser ele mesmo um conhecimento. Nesse sentido, apresenta dois significados principais. No primeiro, 'saber' indica ter um conhecimento mais exato, enquanto 'conhecer' indica ter familiaridade. Esse significado está mais ligado à ação do sujeito em relação ao próprio conhecimento. O outro significado define saber como ciência. É, portanto, um conhecimento e assume um caráter de verdade. Tais significados indicam, assim, que o saber é um conhecimento e a ação de saber sobre algo sinaliza maior propriedade do que, apenas, conhecê-lo.

De acordo com Severino (2012, p. 22), o modo de entender o conhecimento se modificou ao longo da história: da Antiguidade Clássica até a Idade Média, o conhecimento se dava quando o sujeito se apropriava da essência do objeto; na Modernidade se entendeu que não se pode reter a essência do objeto, mas os fenômenos analisados na experiência; na Contemporaneidade, o conhecimento passa a ser entendido como integralmente histórico-social, resultado da prática simbólica, marcado profundamente pela historicidade. Desse modo, o conhecimento "é uma forma de relação do sujeito com um objeto".

Assim, cada significado em seu momento, influenciou a maneira de conceber o que é, como se produz e qual o conhecimento que vale. E, à medida em que cada momento desse vai sendo questionado, a compreensão de conhecimento, ao se transformar, distancia-se da visão de haver uma única possibilidade de entender e explicar o mundo, produzido por sujeitos que se posicionavam distantes desse mundo. O conhecimento passa a ser entendido como produção no mundo, por sujeitos influenciados por este mundo histórico, aproximando-se, assim, da compreensão de ser o conhecimento uma possibilidade apenas.

O autor supracitado ainda afirma que, social e historicamente, a preocupação em construir um campo teórico e epistemológico também presente na educação,

que concebeu que “o conhecimento científico é o único capaz de verdade e fundamento plausível da ação; qualquer outro critério do agir humano só pode ser técnico e funcional, e nunca ético, estético ou político” (SEVERINO, 2012, p. 128) terminou por influenciar na hierarquização entre conhecimentos mais e menos valorizados, tornando o conhecimento científico superior aos demais conhecimentos (como os populares, os de comunidades específicas, entre outros) e o saber não reconhecido num mesmo nível hierárquico. Nessa direção, poderíamos dizer que conhecimentos e saberes são construídos por sujeitos históricos e sociais, que existem sob diversas formas, havendo conhecimentos e saberes valorizados, sistematizados e formalizados de modos distintos.

Souza Junior (2007) considera que conhecimento e saber têm conceitos aproximados: ambos possuem conteúdo, podem expressar processo (atos, atitudes, procedimentos) e produto (resultado de). Na síntese do autor, o movimento é apresentado como processo caracterizador do saber:

o *conhecimento* está associado às tradições epistemológicas no reconhecimento das ações e relações entre sujeito e objeto; o *saber* refere-se à transformação dos conhecimentos em diferentes instâncias e, mesmo sem perder sua dinamicidade, associa-se à posse do conhecimento produzido em determinadas circunstâncias [...] (SOUZA, JUNIOR, 2007, p. 76, grifo do autor).

Nesse sentido, há uma relação direta entre o conhecimento, entendido em uma perspectiva formal, sistematizado cientificamente e relacionado com a prática, e o saber, que resulta da transformação desses conhecimentos e confere ao sujeito a posse desse conhecimento transformado. Portanto, o saber é um conhecimento situado. Além disso, o conhecimento destacado pelo autor, apesar de não aparecer associado à ideia de valorização do conhecimento científico, de modo hierarquizado em relação aos demais conhecimentos, é indicado como um tipo de conhecimento menos dinâmico que o saber.

Charlot (2000) também colabora com a discussão sobre a característica dinâmica do saber. Segundo ele, numa perspectiva restrita, o saber pode estar limitado ao conteúdo intelectual (o que poderíamos dizer ser ele um conhecimento). Mas, numa perspectiva ampla e epistêmica, o saber envolve a passagem do não domínio ao domínio de uma atividade, extrapolando o sentido de posse, dizendo assim da relação dinâmica do sujeito com aquilo que sabe, conhece.

O movimento relacional é, em Freire (1987, p. 58), condição para existência do saber, pois, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. O saber é, assim, contextualizado, influenciado historicamente, intencional e resultado de relações humanas que serão influenciadas por este saber que produzem.

Em resumo, saber e conhecimento, em suas definições, estão intimamente aproximados, por isso, entendemos o saber como uma forma de conhecimento. No entanto, a representação construída historicamente sobre o conhecimento científico, que o indica como verdade, e a ideia de rigurosidade fixa e estática que a acompanha, nos leva a entender o saber como um tipo de conhecimento, de natureza dinâmica e relacional, ou seja, o saber é um conhecimento contaminado pela relação sujeito-contexto à qual foi submetida.

O sentido de experiência, por sua vez, geralmente vem associado ao de vivência de uma ação meramente prática ou de acúmulo dessas ao longo de um tempo. No dicionário Houaiss da língua portuguesa, a definição para o termo experiência revela ser ela um conhecimento dinâmico em sua construção e de autoria do sujeito que a vive: “experiência: qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos / forma de conhecimento específico, ou de prática, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo; prática²¹” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1287). A dinamicidade, portanto, se revela na relação sujeito – prática – aprendizagem, indicando movimento permanente e de incorporação ao conhecimento existente.

No campo da filosofia, a definição de experiência situa também o sujeito e as situações como elementos centrais. De acordo com Abbagnano (2007), a experiência considera a repetibilidade como necessária à sua constituição e esta pode estar vinculada a dois significados: o de participação individual e o de apelo à repetibilidade de certas situações como meio de controlar as soluções que elas permitem.

No primeiro significado, o de participação individual, a experiência é de caráter pessoal, por isso requer a participação pessoal nas situações das quais se fala. Nesse sentido, é individualmente que se tem a experiência de algo vivido.

²¹ Esta definição se refere ao campo da Filosofia.

Nessa perspectiva, a experiência está ligada ao sensitivo e à memória e, por isso, ao mesmo tempo se configura como condição para a arte e a ciência se estabelecerem e, ao mesmo tempo, delas se distancia, em função de permanecer apenas no sentir individualmente. Esse significado sinaliza o distanciamento da experiência como ação complexa e coletiva.

O significado da experiência como apelo à repetibilidade de certas situações, por sua vez, apresenta-se como sendo de caráter objetivo e impessoal, e não necessita da participação pessoal para que seja considerada a experiência sobre algo. De acordo com Abbagnano (2007), este significado é comum às diretrizes da visão empirista, que toma a experiência como critério de validade do conhecimento, passível de ser repetida. Essa visão, segundo o autor, apresenta duas interpretações fundamentais para a experiência: - como intuição, na qual a experiência seria um modo de conhecer intuitivo; - como método, onde a experiência é operação que põe à prova um conhecimento que, na contemporaneidade, não se limita ao intuitivo.

Esse segundo significado toma a experiência como ação mais complexa e, ao ser interpretada como método, sinaliza ser sistematizada e pautada numa rigorosidade científica. Desse modo, mais que um conhecimento, a experiência é uma forma de conhecer o conhecimento e prová-lo. Mas, consideramos que, ao apontar a impessoalidade como elemento fundante de sua natureza, e sua repetição em qualquer situação como consequência de sua objetividade e desta impessoalidade, essa perspectiva de experiência, distancia-se daquela constituinte de uma construção singular, a partir de uma vivência profissional, como é o caso da experiência do/a professor/a.

Por isso, nos aproximamos das contribuições de Larrosa (2001, p. 21, grifo nosso, 2002, 2004) para quem a experiência diz sobre “o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que **se** passa, não o que acontece ou o que toca”. Isso revela a necessidade do envolvimento do sujeito com a realidade, para que se constitua, de fato, uma experiência. Esta compreensão indica que um acontecimento, para ser considerado experiência, precisa interferir no sujeito e no contexto, ou seja, a experiência resulta em transformação, modificação, formação do sujeito. A experiência, assim compreendida, demonstra uma relação direta, de ação, criação atenta, de quem vai percebendo e tomando consciência do vivido, pois a experiência...

[...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Nessa perspectiva, a experiência como construção se distancia de simples repetição, de ação automatizada, sem percepção, sem dar-se conta do que ocorreu. Por isso, Larrosa (2001, 2004) defende que a experiência se distancia do acúmulo de informação que o sujeito absorve, acumula, decora, substitui, mas não transforma, aproxima-se da transformação de algo. Então, o tempo ganha importância para sentir a experiência, de maneira a permitir a realização de uma conexão do acontecimento, de modo que haja memória e uma atualização permanente. Assim, consumir o novo, atender permanentemente à novidade, impossibilita a relação que efetiva a experiência. Do mesmo modo, o excesso de trabalho impede o sujeito de parar, perceber, sentir.

Nessa direção, Larrosa (2001, 2002, 2004, p. 26) considera que o sujeito da experiência se define como sendo aquele que é afetado e afeta o que acontece; é ponto de chegada das coisas, onde tem lugar para os acontecimentos. É aquele/a que tem disponibilidade para sentir, se expor, se pôr em relação com algo que se experimenta, que se prova, isso porque “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, e, ao transformar-se, toma a experiência como construção orientadora de vivências.

Desse modo, é possível afirmar que a experiência é resultado de uma relação estabelecida pelos sujeitos que se permitem modificar, transformar, a partir e com aquilo que foi construído em uma vivência. A experiência é complexa, uma vez que resulta da disponibilidade de mudança construída em um ou a partir de um determinado acontecimento.

No caso do/a professor/a, a experiência é construída nas situações decorrentes da vivência profissional – envolvendo a formação e o exercício da profissão –, que, ao lhe exigir atuação baseada em conhecimentos profissionais, defronta-se com especificidades resultantes de cada contexto e das relações com outros sujeitos, o que poderá tornar significativo um determinado acontecimento e se constituir em experiência.

Em síntese, o contexto relacional interfere diretamente na construção de experiência, na medida em que influencia o/a profissional a se expor ao acontecimento, relacionar-se com ele, senti-lo, para que assim se constitua de fato em experiência, e o/a profissional assim possa interferir nesse contexto. Nessa direção, o saber da experiência resulta dessa vivência relacional que o/a professor/a estabelece com conhecimentos, entre o que sabe e o que lhe acontece e o que faz acontecer, gerando, assim, sentido. Por isso, é um saber individual, na perspectiva do indivíduo como uma construção coletiva, pois é sujeito histórico, sujeito de história e, em específico, uma história de profissão. A constituição do saber da experiência requer viver a experiência de modo que se torne própria, que modifique, que toque o sujeito que a vive e a constrói.

Do exposto até aqui, é possível resumir que o saber docente é tomado como dinâmico, construído pelo/a professor/a à medida em que atende às solicitações da profissão, considerando sua formação e sua vivência profissional, e na relação, estabelecida com o contexto e com outros sujeitos, como estudantes, outros/as professores/as, com a gestão escolar, entre outros. Em função disso, é um tipo de conhecimento, no caso profissional, que se constitui como tal, considerando as especificidades de uma prática específica, a da profissão professor.

A característica dinâmica do saber docente em relação à prática pode, erroneamente, indicá-lo como saber limitado à prática. No entanto, diversos autores abordam a dinâmica do saber em geral, e, em particular, do saber docente em relação à prática profissional, argumentando que este movimento permite a ressignificação de conhecimentos teóricos, possibilitando ao/a professor/a o domínio de seus saberes. Assim, o que dá forma aos saberes os diferencia daqueles ligados à produção científica em seu formato mais estático, em suas formas de sistematização e de impessoalidade.

Para Tardif (2001, 2002), a prática profissional filtra e dilui os conhecimentos universitários, transformando-os em função do trabalho do/a professor/a, pois os saberes estão a serviço da ação e nela assumem significado e utilidade, o que torna indissociável a formação profissional, a prática e os saberes que evoluem e transformam-se entre si.

Nessa direção, Pimenta (2002) considera que os desafios e necessidades que o ensino coloca para os/as professores/as os/as levam a construir seus saberes-fazer, considerando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os

valores que a formação profissional precisa desenvolver e que serão transformados na própria atividade profissional. A autora ressalta, assim, que a formação não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, mas à relação com este, situando o saber como esse conhecimento articulado contextualmente à profissão.

Essa articulação é indicada por Gauthier et al. (2006), quando apresentam elementos que caracterizam o saber docente e indicam a complexidade desse saber, seja pela forma de produção – adquirido em parte numa formação específica e associado à socialização profissional e a uma experiência prática docente –; seja pela sua natureza contextual – está ligado ao contexto institucional no qual são mobilizados, no caso, a escola, e utilizado no âmbito de um trabalho, especificamente o ensino; e, ainda, por possuir uma tradição social sobre o que se entende ser professor.

Pacheco (1995) também contribui com a discussão sobre o saber docente, ao afirmar que existe um conhecimento formalizado, resultante de um processo relacionado à sistematização e rigorosidade teórica, e um conhecimento do/a professor/a ou saber docente, percebido como resultante de uma relação com situações práticas reais, direcionadas por concepções e elementos subjetivos, como as experiências, as crenças, as atitudes, entre outros. Nesse sentido, é possível afirmar que enfatizar o saber resultante de uma relação com a prática docente não o torna ausente do conhecimento científico, ao contrário, sinaliza a presença desse conhecimento.

Assim, mesmo distintos, no que se refere ao movimento estabelecido com as situações reais, o autor considera que o conhecimento do/a professor/a inclui conhecimentos teóricos que orientam um saber técnico, um saber prático, um saber das situações de ensino. Para Pacheco (1995, p. 22), “se trata de um saber que ultrapassa os limites de um mero senso comum, pois, o que o professor faz e diz fazer é um discurso prático, elaborado a partir de uma realidade que é subjectiva”, relacionado com a prática de cada professor/a, mas também com o que caracteriza a profissão.

Essa perspectiva também é apresentada por Roldão (2007), ao considerar que a atividade docente, em sua efetivação, demanda uma articulação complexa entre os conhecimentos teóricos e a realidade profissional, na qual o/a profissional transforma o referido conhecimento em conhecimento profissional ou saber docente, tornando-o adequado às situações que o requeiram. A autora afirma que o saber

docente tem sua natureza compósita e não composta apenas, pois nas práticas se transformam os conhecimentos, fazendo-os integrarem e incorporarem uns aos outros, de modo que passam a ser mobilizados de maneira incorporada. Essa transformação exige que haja um conhecimento prévio.

Outro aspecto que caracteriza esse saber docente é a capacidade analítica, pois, ao resultar da transformação, é necessário que os sentidos que o constituíram sejam identificados através dessa capacidade analítica. Isso indica que o saber docente é um saber que se sabe porque o é e em que está baseado. Nesse sentido, a meta análise²² é apontada por Roldão (2007) como ação necessária que possibilita a reflexão crítica e distanciada sobre os saberes docentes, permitindo identificar sua composição e processo de construção. Ou seja, o trabalho docente é direcionado por conhecimentos teóricos, e a ação de transformá-los em saberes docentes se caracteriza como complexa e requer atitude consciente de quem a realiza.

Em síntese, o saber docente não se apresenta em oposição ao conhecimento científico, ou ao conhecimento acadêmico, mas por sua natureza dinâmica e por se voltar ao domínio que o sujeito estabelece na relação realizada. O saber docente é aquele conhecimento resultante da ação que o/a professor/a constrói entre os conhecimentos da formação, as teorias de diversos campos (como da Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, entre outros), com a efetivação da profissão e suas condições reais. A este saber são atribuídas características que tecem sua natureza enquanto saber profissional, e que destacam o/a professor/a como este sujeito de saberes, ou seja, como sujeito do conhecimento.

No caso do saber da experiência, que é consequência da exposição em que professores e professoras se colocam na realização das ações, atitudes, procedimentos, na relação com sujeitos e contextos, permitem que esses os toquem, os façam sentir, de modo a solicitar-lhes a atribuição de sentido, que articula aquilo que é sabido – os demais saberes – com o que é novo. Vivida a experiência, ela se incorpora como saber que será mobilizado em outras situações que a prática solicitar. Desse modo, o saber da experiência envolve uma pluralidade de saberes e se distancia de ser resultado exclusivo da prática pela própria prática.

²² Segundo Roldão (2007), é também através da meta análise que um saber tácito, ao ser identificado, passa a ser submetido a um processo de formalização para que possa se caracterizar como saber docente.

2.2 O SABER DOCENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Os estudos sobre o saber docente permitiram construir um repertório de produções que se preocuparam em dizer a natureza, as características e a forma de produção desses saberes, abordando de maneira articulada os conhecimentos da formação e a atuação profissional, visto que essa articulação é que permite a constituição do saber docente.

Segundo Freire (2007), os saberes docentes necessários à prática educativa são mobilizados e construídos através de uma dinâmica relacional, de professores/as com estudantes, com o conhecimento e com a profissão. Esses saberes, caracterizadores da prática, nela se efetivam articulados entre si, e a disponibilidade para o diálogo é tomada como materialização dessa articulação, através do processo permanente de fala-escuta.

No caso da relação de professores/as com os/as estudantes, seu eixo está na condição de que não é possível a realização da docência sem a discência e, para isso, solicita saberes como o respeito, o querer bem, a generosidade, um ensino de autoridade, o desenvolvimento de práticas coerentes com os discursos que favoreçam a aprendizagem em uma relação autônoma com o conhecimento, através da pesquisa, da atitude crítica e da rigorosidade epistemológica.

Na relação com o conhecimento, Freire (2007) chama a atenção da ação investigadora como orientadora do trabalho do/a professor/a, entendendo-o em sua condição política e ideológica, permeada pela reflexão crítica. O autor considera que, nessa relação, é preciso se reconhecer como sujeito em permanente construção e influenciado pelos contextos nos quais se insere, do mesmo modo, o/a estudante. Além disso, distancia o/a professor/a da condição de transmissor/a de conhecimentos, considerando-o/a como protagonista deste conhecimento, que é, ao mesmo tempo, objeto de seu trabalho e constitui o próprio trabalho.

Em relação à profissão, o autor destaca a necessidade do saber ligado à competência e do comprometimento profissional, permitindo a tomada de decisão consciente, o desenvolvimento de uma atitude ética, tanto no exercício como nas lutas em favor da profissão, o que caracteriza a dimensão política da profissão.

Em Freire (2007) percebemos a amplitude do trabalho do/a professor/a e, em função disso, os saberes que mobilizam, utilizam e produzem requerem o atendimento a uma diversidade de situações e exigências que articula o particular e

o geral, de modo a considerar cada contexto em si mesmo e como campo profissional mais amplo, e os sujeitos sociais específicos em suas individualidades, bem como em seus papéis socialmente construídos, quando se pensa em uma profissão.

Em outros termos, a natureza relacional do saber docente se materializa no exercício da profissão, através da relação que o/a professor/a realiza com aquele/a com quem desenvolve sua principal atividade – o/a estudante –, com seus pares e no seu contexto profissional. Portanto, se situa em um contexto institucional que informa de sua intencionalidade social e lida constantemente com situações também sociais. Além disso, afirma a condição do/a o/a professor/a como sujeito de saberes e que produz saberes, com uma prática subsidiada teoricamente.

Tardif (2000) acrescenta que o saber docente carrega uma marca individual ao que é uma atividade coletiva, por ser situado e carregar traços dos sujeitos que o mobilizam. Esses aspectos falam da subjetividade que cada profissional atribui ao saber mobilizado contextualmente ou da forma com que os professores e professoras consideram as particularidades individuais e situacionais dos/as estudantes, ou, ainda, por serem saberes que comportam um componente ético e emocional, pois o trabalho docente produz mudanças emocionais nas tramas da relação docente-discente.

Outro elemento que compõe a natureza do saber se refere à temporalidade, que diz respeito às transformações pelas quais o saber passa ao longo do tempo. Como prática social, o saber docente é influenciado pelas mudanças históricas da sociedade como um todo e do próprio trabalho docente. Segundo Tardif e Raymond (2000), o tempo leva o/a trabalhador/a-professor/a a mudar o seu trabalho e, conseqüentemente, sua identidade, mudando também os saberes necessários à realização do trabalho, além de que recebe influências tanto das experiências desenvolvidas pelo professor/a ao longo de sua vida, mesmo antes de decidir pela profissão, como do desenvolvimento da própria carreira.

Assim, consideram que há uma trajetória entendida como pré-profissional, que ocorre antes mesmo de se decidir ser professor/a; e uma profissional, que envolve os saberes da formação, principalmente aqueles desenvolvidos na carreira. Essas trajetórias compõem as identidades pessoal e social do professor/a, construídas através da socialização que ocorre em diferentes esferas sociais e na relação com diferentes sujeitos.

Esses autores consideram, assim, que os saberes são temporais por serem construídos antes da inserção no trabalho, - pela história de vida e pela inserção por longo tempo no campo em que será profissional - e às vezes pouco alterados pela formação; por terem nos primeiros anos de profissão a estruturação da prática que incide no sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas; por se desenvolverem ao longo de uma carreira (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Em direção distinta, Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2002) admitem que os saberes adquiridos fora do exercício profissional podem influenciar o/a professor, mas não seriam saberes docentes, e sim saberes culturais e pessoais, isto porque os saberes construídos na experiência social antes da formação profissional e seu exercício permitem ter compreensões sobre o ser professor/a, sobre suas funções e inserção social, mas não bastam para a realização da profissão.

Esse debate entre a validade dos saberes pré-profissionais como saber docente pode estar vinculado ao descompasso entre o surgimento da atividade de professor/a e a exigência de uma formação que formaliza os saberes e a profissão e, segundo Roldão (2007), essa situação por vezes leva a atribuir à profissão, um sentido de praticidade, mas adverte que a atividade profissional só pode ser pensada quando criticada, teorizada, formalizada através de formação específica.

Assim sendo, não há consenso entre os autores/as sobre os saberes pré-profissionais serem tomados como saberes docentes. Reconhecer a existência dos saberes pré-profissionais e a influência na dimensão pessoal do/a professor/a se distancia de caracterizá-los como saberes docentes; significa considerar o/a professor/a como sujeito social, que tem contato com a profissão durante seu longo tempo de escolarização, mas que para serem profissionais, esses saberes decorrem da formação e da atuação profissional.

A pluralidade também é apontada como constituinte da natureza do saber docente, pois diz respeito às diferentes fontes que o origina. Essas fontes têm como campo de origem as instituições de formação, a escola e as práticas docente e social, gerando, em consequência, sua heterogeneidade decorrente da diversidade de objetivos e estratégias utilizadas para atender às finalidades da profissão (TARDIF, 2000; THERRIEN, 1993).

É a pluralidade do saber docente que influencia nas formas distintas de classificá-lo, por entender que ele está ligado: aos campos de conhecimento que se

preocupam com o que ensinar, ligados a diversos campos disciplinares; aos programas elaborados, às vezes sem a participação de professores/as, e determinam os objetivos, métodos e conteúdos; à formação pedagógica que se preocupa com o como ensinar e aprender, com as relações entre educação e sociedade; às formas particulares construídas por cada professor/a na atuação profissional, na interação com estudantes, com seus pares outros professores/as e com os demais saberes (GAUTHIER et al., 2006; PIMENTA, 2002; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002; THERRIEN, 1993)²³.

As classificações indicam que os saberes docentes, ao terem como origem a formação pedagógica, o campo dos conhecimentos científicos e das disciplinas, o campo curricular e a prática do exercício da profissão, podem ser geradores do que denominam uma relação de exterioridade com o próprio saber, em função de predominar como originadores dos saberes, aqueles distantes do exercício da profissão, ou seja, instâncias onde os professores e professoras não atuam efetivamente.

No entanto, por terem o exercício da profissão como espaço privilegiado de ressignificação, mobilização e produção de saberes, essa relação pode ser reconfigurada ao se entender a prática na qual se desenvolve o trabalho docente em uma relação dinâmica entre teoria e prática. Além disso, sendo o saber da experiência aquele caracterizado como uma produção autônoma do/a professor/a, é ele também um saber síntese, que, articulando os demais, busca atender o não previsto, o novo, resultante da criatividade docente.

2.3 SABER DA EXPERIÊNCIA: SÍNTESE DE SABERES E VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA

A ênfase que o saber da experiência tem recebido nos estudos se justifica pela compreensão do/a professor/a como sujeito produtor de saberes, superando a visão de transmissor de saberes produzidos por sujeitos, por vezes, externos ao contexto da profissão docente. Justifica-se, ainda, ao se discutir o conhecimento e a

²³ Gauthier et al. (2006) apresentam ainda a ideia de um saber da experiência já sistematizado através de um processo de pesquisa, saindo do âmbito individual do/a professor/a, tornando, assim, público, e constituindo o que denominam por saberes da ação pedagógica.

autonomia do trabalho e da produção de um conhecimento próprio no âmbito do processo de profissionalização (GAUTHIER et al., 2006; TARDIF, 2002; THERRIEN, 1993).

O saber da experiência docente está situado no âmbito dos espaços da atuação profissional, na interação com os/as estudantes e com os pares, e desenvolvido na prática cotidiana, no exercício das funções docentes (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002). É um saber que traduz e reformula os demais saberes, uma vez que é “[...] um saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações problemáticas com as quais ele deverá compor” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 155).

No dizer de Gauthier et al. (2006, p. 32-33)...

[...] de fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes.

Para os autores, essa vivência específica passa a se constituir “regra” direcionadora das ações docentes à medida em que se repete, ou seja, ao ser incorporada ao repertório de saberes, será mobilizada pelos/as professores/as à cada situação em que for considerada necessária.

Além disso, os autores sinalizam que não é qualquer situação ou vivência que se caracteriza como um saber da experiência, mas sim aquela resultante de um momento específico que, por ser diferente do que é habitual, solicita do/a professor/a a mobilização de saberes outros, postos em análise com a situação nova para gerar um novo saber, uma produção docente.

É importante destacar que Freire (2003, 2077) antecipa a relevância da discussão sobre o saber da experiência ao tomá-lo como resultante do diálogo com a teoria, a que denomina de rigorosidade metódica. É o diálogo entre o *saber da experiência feito* e o saber rigoroso que reconhece e valoriza a diversidade de saberes, possibilita transformação, mas não rompimento ou atitude de desvalorização de um sobre o outro, portanto, uma atitude político-pedagógica.

Nesta perspectiva, Nunes (2001) e Therrien (1997) consideram que o saber da experiência está em íntima relação com a identidade profissional do professor e da professora, interferindo em suas atividades pedagógicas e decisões diante da

complexidade de situações em sala de aula, ampliaríamos, no entanto, para a noção de complexidade do exercício da profissão. Para Nunes (2001), esse saber passa a ser elemento fundamental para as práticas e para as decisões pedagógicas. E Therrien (1997) ressalta que, mesmo resultante de uma relação individual, o saber da experiência traz um caráter individual e coletivo, pois tem como referência aquilo que é definido por um grupo profissional ao qual se vincula.

A originalidade desses saberes se destaca pela condição em que são construídos: a da relação contextualizada entre sujeitos, que é única. Isto é, o que se repete são os estruturantes, os sentidos da ação, e não a ação em si. E, sendo o/a professor/a um/a profissional que tem a formação como instância que confere a condição do exercício da profissão e a base dos conhecimentos que a sustentam, suas ações decorrem de fundamentos teóricos, opções político-pedagógicas que caracterizam a profissão. Além disso, a individualidade de cada professor/a no desenvolvimento de suas atividades é constituída de valores, normas, conhecimentos de um grupo profissional.

É importante considerar ainda que o trabalho docente, como espaço de ressignificação dos saberes originados externamente, requer o olhar crítico que possibilite sua incorporação à prática do professor/a. Ao ressignificar, o/a docente realiza um ato político, ético, que desconsidera a neutralidade da educação e delega ao docente a tomada de decisões na organização e realização de seu trabalho, reconhecendo que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética” (FREIRE, 2007, p. 72). Sendo formadora, a coerência entre o discurso e a ação docente, entre a teoria e a prática, é também construída na prática, através da percepção das (in)coerências que surgem no agir docente, que realiza o exercício para superá-las.

Em estudo anterior²⁴, identificamos que o saber da experiência docente resulta da vivência do cotidiano do trabalho docente, ocorrendo através da troca com os pares, na relação com o aluno e na formação continuada. Na troca com os pares o/a professor/a produz saberes, incorporando – quando consideradas positivas – ou excluindo – quando consideradas negativas – de suas ações experiências vivenciadas por colegas de profissão.

²⁴ O estudo se refere à Dissertação de Mestrado “Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente”, que analisou o saber da experiência mobilizado por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (GUIMARÃES, 2004).

A troca também ocorre em situações de decisões coletivas, como em reuniões pedagógicas, elaboração de projetos, entre outros. Desse modo, é um saber que se situa em todos os âmbitos do exercício da profissão, não se reduzindo ao trabalho de ensino. Na relação com os/as estudantes, docentes constroem saberes que muitas vezes são produzidos sem intencionalidade, mas são incorporados ao cotidiano. A formação continuada é apresentada por docentes como influenciadora na construção de saberes quando possibilita olhar e refletir sobre as questões da prática.

Embora compreendamos que na atuação profissional os saberes sejam produzidos, esta produção ocorre de forma assistemática, limitada ao âmbito informal do trabalho docente. A sistematização é importante para o reconhecimento social dos saberes produzidos. Nesta perspectiva, Tardif (2000, p. 20) afirma que:

Para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles vêem como pessoais, tácitos e íntimos. Para os pesquisadores, a legitimação dos saberes dos professores está longe de ter terminado. A tarefa de construção de um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe, portanto, um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais.

Desse modo, o saber da experiência tem se limitado ao âmbito individual do/a profissional, apesar de ser solicitada sua socialização. É importante dizer que esse limite é resultante das próprias condições de trabalho, da concepção sobre qual seja o papel do professor e da professora no desenvolvimento da profissão, influenciado por sua construção histórica.

Nessa direção, também se situa de Gauthier et al. (2006), que o saber da experiência, ao se limitar ao âmbito pessoal, mesmo que seja justificado, por não ser testado e analisado, pode conter erros, e a explicação para aquela ação pode ser outra e não a utilizada pelo/a professor/a. Desse modo, “o que **limita** o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER et al., 2006, p. 33, grifo nosso). Para os autores, quando o saber da experiência é testado através das pesquisas e se tornam públicos, passam a compor o chamado saber da ação pedagógica, que, segundo eles, é o mais requisitado na

profissionalização, pois possibilitaria a constituição de um grupo de saberes produzido pelos/as professores/as e reconhecido socialmente.

Essa diferença entre o saber da experiência e o da ação pedagógica não está presente desta maneira na discussão dos demais autores/as, aqui apresentados, que abordam o saber da experiência. Apesar disso, se aproxima quando reconhecem a necessidade de sistematização deste saber como forma de valorização e reconhecimento como um saber profissional.

Nesse sentido, Pimenta et al. (2013) ressaltam a necessidade do registro sistemático e sistematizado das experiências que compõem a memória da escola, que contribui com a (re)construção de práticas, pois esse registro favorece conhecer melhor as práticas, além da possibilidade de teorizá-las. Essa produção indica uma relação autônoma entre o/a professor/a, seu saber e seu trabalho, articulado a processos de construção que, às vezes, parecem distantes da prática docente e requerem o olhar investigativo para aquilo que fazem, além do estudo sobre o conhecimento a ser ensinado.

Pesquisar sobre a própria prática se torna prerrogativa, possibilitando o reconhecimento dos saberes que possui e produz, muito mais que apenas seu registro sistematizado. A pesquisa toma, assim, a dimensão sinalizada por Freire (2007) como intrínseca ao próprio trabalho, e a reflexão sobre a prática como requisito essencial para essa realização.

Diniz-Pereira e Lacerda (2009) argumentam que a relação historicamente construída entre pesquisa e prática, entre teoria e prática, conhecimento acadêmico e a prática docente influenciou num certo distanciamento entre a pesquisa e o cotidiano da escola, para além de uma atividade de estudo.

A pesquisa, portanto, interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. Favorece a tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado – uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas [...]

Socializando os saberes oriundos da prática, e tomando a teoria como texto cuja serventia é a interlocução com esses saberes, a prática investigativa na escola favorece o esfacelamento de uma relação endurecida, onde tradicionalmente a teoria era tomada como texto a ser transformado em método e aplicado na prática (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1233).

Assim, a pesquisa como elemento presente na prática de professores e professoras pode favorecer a valorização do saber da experiência docente,

tornando-o um saber socialmente reconhecido como saber profissional, saber produzido pelos sujeitos da profissão²⁵.

Garrido e Brzezinski (2006) destacam que, além da pesquisa, a reflexão e a ressignificação são elementos necessários à sistematização e reconhecimento dos saberes produzidos por professores/a, tendo como consequência uma influência sobre a própria profissão, e a superação das ações antes intuitivas e tácitas. Nessa direção, a relação entre formação e atuação profissional torna-se base do processo de mobilização, ressignificação e produção de saberes, e incide sobre o modo como o/a professor/a se situa na profissão, reconhecendo-se ou não como sujeito que produz e que atua teoricamente orientado/a.

Em síntese, o saber da experiência é aquele produzido com a prática profissional docente, no confronto com as condições reais da profissão e com sua natureza relacional, síntese dos demais saberes. É saber da profissão, e por isso objeto de estudo da formação inicial e continuada. Seu estudo requer adentrar na complexidade do trabalho docente, o que possibilita entender sua dinâmica, bem como influenciar na relação do/a professor/a com seu próprio saber.

2.3.1 Professor/a: sujeito de saberes, sujeito de conhecimento

A compreensão construída até aqui a respeito do saber docente, sua natureza e características, coloca em evidência o/a profissional professor/a como sujeito ativo na construção da profissão, distanciando-se da visão de técnico que transmite informações e conhecimentos, e indica ser este/a profissional ator/a, autor/a, criador/a de sua prática, vinculado a um grupo profissional, e que tem seu saber/fazer/ser orientado por uma formação. Nesse sentido, entender o/a professor/a como sujeito de saberes é entendê-lo/a como profissional, com formação específica e especializada, que articula conhecimentos profissionais e as práticas

²⁵ Diniz-Pereira e Lacerda (2009) ressaltam ainda que essa produção extrapola o âmbito individual e atinge a escola como um todo, o que pode sinalizar ser esse processo de produção e sistematização um projeto de escola, da prática pedagógica institucional.

cotidianas, que avalia os contextos específicos, que escolhe o que, como e porque atuar de uma determinada maneira²⁶.

Para Gauthier et al. (2006), ao entender o saber docente como resultante do processo de ressignificação de conhecimentos diversos, de descoberta e de decisão realizado pelo/a professor/a na efetivação de seu trabalho, este/a profissional é entendido como agente com a faculdade de fornecer os motivos, argumentos, com capacidade de reflexão, que possibilita elaboração, modificação e adaptação de regras e procedimentos. Ou seja, um/a profissional que sabe de sua profissão, que domina seus saberes, como indivíduo coletivo de um grupo profissional, reconhecido socialmente como responsável pela efetivação de uma profissão²⁷.

Esse/a profissional tem sido preocupação das políticas educacionais, por ser entendido como sujeito importante na efetivação das mesmas. Influenciadas pelos organismos internacionais, ações diversas têm sido implementadas no sentido de controlar a ação profissional, pois, de acordo com Evangelista e Shiroma (2007), o/a professor/a é tomado como elemento fundamental na implementação das políticas²⁸. Nessa mesma perspectiva, Gatti, Barreto e André (2011) indicam que o professor é o centro do trabalho educativo institucionalizado, e na efetivação do trabalho se depara com um certo distanciamento entre a idealização da profissão e a realidade da mesma²⁹.

²⁶ Para Imbernón (2010), o conceito de profissão não é neutro nem apenas científico, pois é comprometido com questões de caráter político. A profissão docente, assim como outras profissões, se caracteriza pela predominância do conhecimento objetivo necessário para ensinar, requer autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre problemas profissionais da prática, e ser reconhecida como coletiva e não individual, envolvendo, portanto, a dimensão institucional, tanto da formação profissional, como do contexto de trabalho.

²⁷ O domínio do conhecimento profissional pelo/a professor é elemento necessário ao reconhecimento da profissão professor. Para Cunha (1999), as características básicas de uma profissão envolvem o controle das próprias ideias e utilização delas, ou seja, autonomia e posse de um saber específico que distingue uma profissão de outra no mundo do trabalho. Para a autora, a variação de como o professor percebe e se relaciona com seu saber “leva à idéia da fragilidade do magistério como profissão, tendo em vista a pouca base epistemológica que a estrutura, se comparada com outras profissões, que possuem bases mais objetivas e definidas, estruturadas muito mais pela lógica da funcionalidade pragmática” (CUNHA, 1999, p. 131).

²⁸ Para Evangelista e Shiroma (2007), o/a professor/a tem sido visto/a como profissional que pode atrapalhar a implementação de políticas e de reformas internacionais. Isso não decorre de uma única justificativa, pois pode estar vinculado à atitude crítica frente às reformas, ou mesmo pela falta de entendimento, em que pese a imposição de políticas que ignoram a posição de sujeito autor/a da profissão.

²⁹ As autoras destacam aspectos como a precarização do contexto, a multiplicidade de tarefas às quais professores/as são submetidos/as e as novas demandas relacionais com os/as estudantes, atualmente apresentando perfis mais influenciados pelas contradições contextuais como influenciadores dessa realidade do trabalho docente, que demanda das políticas encaminhamentos que corroborem com a valorização da profissão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Para as autoras, o grupo profissional tem sido responsabilizado diante do insucesso da aprendizagem dos estudantes, pela imagem de falta de comprometimento e de competência em função da insatisfação salarial, além do investimento para enfraquecer a organização do grupo profissional através de seus sindicatos. Esses direcionamentos enfraquecem a profissão e levam a sociedade a posicionar-se contrariamente a este grupo profissional.

As políticas curriculares que situam professores/as como mero executores também se situam na direção do enfraquecimento da profissão e do/a papel de autor/a que tem o/a professor/a.

Os efeitos desse modo de fazer política pública de educação se fazem sentir em vários níveis dos sistemas de ensino, com rebatimentos, dentre outros, sobre a autonomia dos profissionais da educação, importando ainda em sérios riscos de desprofissionalização docente. Enquanto isso, grupos assessores externos aos sistemas de ensino e à escola são fortalecidos em seu papel de atores das políticas educacionais de qualidade (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2012, p. 126).

Essa visão política desconsidera o/a professor/a como sujeito que produz saberes, desvaloriza aqueles que são produzidos na vivência da profissão e influencia na visão da profissão como aplicação de teorias e programas produzidos por sujeitos externos, considerados como mais qualificados: pesquisadores/as, especialistas, gestores/as, entre outros/as.

No entanto, apesar de valorizar a experiência, os/as professores/as não reconhecem os saberes que produzem e identificam um certo distanciamento entre eles e os conhecimentos da formação acadêmica, reforçando a ideia de ser o trabalho apenas prático; e não identificam a resignificação construída na articulação que estabelecem entre diversos conhecimentos e as situações reais da profissão, reveladora da atuação autônoma e criadora da profissão.

Se recorrermos a Freire (2011), podemos dizer da necessidade de professores/as vivenciarem a mudança na transitividade, superando a consciência ingênua que se limita à interpretação dos problemas de maneira simplista, passando à consciência crítica, na qual se reconhece histórico e historicamente situado, e, em diálogo com e sobre o mundo, identifica desafios e problemas, reflete, debate, põe-se em movimento, existe.

Assim, reconhecer o/a professor/a como sujeito produtor de saberes, portanto, sujeito de conhecimento, em um contexto sócio-político que investe na contramão dessa visão, é colocar-se politicamente a favor de uma luta permanente que concorda com a possibilidade de construção de uma consciência crítica do grupo profissional em relação a si próprio.

E, é considerando estes desafios que tomamos o saber da experiência como resultante da ação criadora, produtora e autônoma de professores/as no desenvolvimento da profissão. No entanto, reconhecemos que as diferentes maneiras de conceber o trabalho docente e o que se considera necessário à sua efetivação não apresentam uma única visão sobre este saber. A valorização do saber da experiência por vezes é entendida como enfraquecimento da profissão, em que pese o papel da prática que se coloca em pauta ao discutir o modo de constituição desse saber, ou seja, sua discussão encontra-se num campo de tensão.

2.3.2 O saber da experiência sob tensões

O saber da experiência ocupa espaço relevante em pesquisas que sinalizam a necessidade de tomá-lo como objeto de estudo, tanto das investigações como na formação de professores/as, o que não indica ser consenso nos debates educacionais essa relevância.

Duarte (1998, 2001, 2003; DUARTE NETO, 2010) advertem sobre os estudos que defendem o conhecimento da prática, pois, em certa medida, corroboram para o enfraquecimento do espaço de formação acadêmico, dos conhecimentos teóricos que subsidiam a profissão, favorecendo assim o esvaziamento teórico do conhecimento profissional³⁰.

Ou seja, os estudos vinculados à epistemologia da prática supervalorizam a prática do/a professor/a e, com isso, distanciam formação e atuação profissional, conhecimentos científicos e conhecimentos práticos; desvalorizam o conhecimento teórico, apresentado como distante da realidade, e por vezes oposto a ela, havendo,

³⁰ Ao realizar pesquisa sobre Estágio Supervisionado, Melo (2014) recorreu ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontrando duas produções que criticam epistemologia da prática, no sentido de esta enfatizar a prática em detrimento da formação teórica. Uma delas faz oposição à referida epistemologia, enquanto outra, busca fazer articulações teóricas, no sentido de considerar a necessidade da teorização sobre a prática.

assim, o reforço ao discurso recorrente de que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”; e, por fim, direcionam à compreensão de ser o saber da experiência meramente prático. Esse discurso compromete o entendimento de ser a profissão professor constituída por uma base de conhecimentos sistematizados que orientam um grupo profissional.

Para Duarte (2003; DUARTE NETO, 2010), o distanciamento entre formação e atuação profissional, conhecimentos teóricos e práticos é recorrente nos estudos de Tardif, o que tem influenciado as discussões brasileiras, para quem o descompasso que predomina entre as teorias professadas pela universidade e aquelas praticadas terminam por questionar o entendimento de ser a universidade o *lócus* da formação do/a professor/a, e a coloca no epicentro de uma crise sobre o conhecimento profissional. A defesa de Tardif para a distância que os cursos de formação a têm em relação à atuação enfraquece a profissão, visto que sinalizam que professores/as têm exercido sem os subsídios necessários e, por isso, os conhecimentos práticos terminam sendo aqueles que orientam o exercício profissional.

De fato, nas discussões realizadas por Tardif (2000, 2001, 2002), é recorrente a afirmação de que os conhecimentos da formação não são os elementos fundamentais para que professores/as desenvolvam seus trabalhos, além de apresentar certo distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e a realidade profissional, tomando professores/as como objetos de pesquisa, e não como sujeitos de conhecimento.

Para o autor supracitado, os saberes docentes resultam de uma dinâmica de filtração, diluição e transformação dos conhecimentos científicos ao serem defrontados com situações reais da profissão, o que põe em relação formação, atuação e saberes, e o papel do/a professor/a como sujeito que também produz conhecimentos e não apenas repete ou transmite aqueles produzidos por outros/as, muitas vezes distantes das condições reais de efetivação da profissão.

No entanto, considera que a formação, ao valorizar os conhecimentos científicos, desconsidera a realidade profissional, não possibilitando a análise e reflexão sobre os saberes docentes. Isso incide na atuação de um/a profissional que não reconhece articulação entre a formação e seu trabalho.

Gauthier et al. (2006) também podem contribuir para a impressão de que a formação profissional é menos necessária à atuação que a experiência construída pelos/as professores/as, ao afirmarem que no ofício professor...

[...] a posse de um saber universitário não garante em nada um grau elevado de bom êxito e no qual, por conseguinte, aquele que o pratica deve estar sempre lidando com a obrigação de escolher e a eventualidade de um fracasso (GAUTHIER et al., 2006, p. 289).

Tal afirmação, sem dúvida, parece questionar a pertinência de uma formação específica para autorizar o exercício da profissão, visto que se distancia de assegurar o êxito em seu exercício.

Porém, ao continuar a discussão, os/as autores/as abordam a dinâmica entre os conhecimentos científicos, caracterizadores da formação e produção acadêmicas, e a atuação profissional para a qual se destinam. Segundo eles/as, a formação não determina a ação a ser desenvolvida pelo/a profissional, ela informa, leva “a refletir sobre o que acontece e sobre o que ele poderia fazer, talvez até transformar suas crenças e a naturezas de seu raciocínio prático” (FENSTERMACHER, 1986 apud GAUTHIER et al., 2006, p. 300). Desse modo, os autores afirmam que a contribuição da ciência está em assistir a ação do/a professor/a através de instrumentos intelectuais, o que permite direcionar as observações, guiar as interpretações, modificar as atitudes mentais. Ou seja, o conhecimento científico não controla totalmente a prática do/a professor/a, pois precisa “passar pelas mãos do professor” para que ele/a possa argumentar e modificar sua prática (GAUTHIER et al., 2006, p. 300).

A sistematização do saber da experiência, sinalizada por Gauthier et al. (2006); Tardif (2002); Therrien (1993), entre outros, solicita dos espaços de formação tomar o saber da experiência como objeto de estudo, através da pesquisa, de modo a possibilitar valorização desse saber. Ao mesmo tempo, indica que valorizar o saber da experiência se distancia da desvalorização teórica.

A desvalorização do conhecimento teórico é outro argumento apresentado ao se criticar a epistemologia da prática, apontado como enfraquecimento profissional, também. Nesse sentido, estariam os estudos vinculados a esta epistemologia, considerando que o saber da experiência pré-profissional seria suficiente para a

atuação profissional e, nela, o saber da experiência seria produzido sem qualquer relação teórica.

De acordo com Roldão (2007), as grandes questões referentes ao conhecimento profissional do/a professor/a estão na interface teoria e prática, frente à complexidade característica da atuação profissional.

Ao referenciar o conhecimento dito 'prático', podemos designar: a) o 'saber fazer' apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou, pelo contrário, b) o *saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz* (ROLDÃO, 2007, p. 98, grifo do autor).

Nessa direção, nos distanciamos do praticismo, em busca de uma atuação profissional baseada em conhecimentos profissionais, de modo que o saber prático é, em si, um saber teórico também.

A autora afirma ainda que, do mesmo modo, na discussão sobre o conhecimento profissional, ao falar teórico e prático pode-se estar referindo:

1) ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação *sobre* a prática de ensinar, ou 2) ao conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos actores *na* prática de ensinar (que não exclui a anterior, mas a utiliza noutra sede) (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Nesse sentido, reconhece o conhecimento profissional como constituído por saberes teóricos e práticos e que, mesmo distintos, não são opostos, mas têm processos de construção diferentes, influenciando-se mutuamente.

No entanto, o saber da experiência identificado como meramente prático, e esta prática com valor em si mesma, distante da teoria, por vezes se efetiva como justificativa para se ter o saber tácito tomado como base que orienta a atuação profissional. Para Duarte Neto (2010), enfatizar o saber tácito como orientador da profissão resume a compreensão do mundo às impressões que são construídas sobre ele nas vivências cotidianas, no caso, nas vivências profissionais, o que para o autor termina por enfraquecer a profissão.

Duarte Neto (2010) acrescenta ao perigo da valorização dessas experiências a defesa feita por Tardif (2000) quanto à valorização da criatividade, da intuição, do imprevisto como elementos inalienáveis da prática profissional, construídos na experiência, incluindo a pré-profissional, no sentido de desconsiderar a relevância da

formação. Como dito anteriormente, os saberes pré-profissionais, mesmo recebendo ênfase para um grupo de pesquisadores/as sobre o saber docente como influenciadores do exercício profissional (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000), para outro grupo, esses saberes não são reconhecidos como saberes profissionais (GAUTHIER et al., 2006; PIMENTA, 2002).

No que se refere à criatividade, ao improviso, Roldão (2007) considera-os como compósitos de qualquer atuação profissional. No entanto, essas atitudes não se sobrepõem ao conhecimento profissional:

o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito *saber técnico* (como fazer) e o domínio de uma componente *improvisativa e criadora* ante o 'caso', a 'situação', que podemos chamar de 'artística'. Mas só se converte em conhecimento *profissional* quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o *poder conceptualizador de uma análise* sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta (ROLDÃO, 2007, p. 100, grifo do autor).

Nessa direção, criar, improvisar, intuir, estão ligados à dinâmica relacional caracterizadora do trabalho de professores/as, no qual surgem demandas não previstas antecipadamente. Porém, a autora ressalta que a atuação profissional não resulta de uma vivência pontual de improviso ou criação, mas que a formação é responsável pelos conhecimentos que dão base à atuação profissional e que a formalização da experiência é necessária ao reconhecimento desse saber construído como saber profissional.

Assim, ao indicar a importância da relação entre os conhecimentos científicos, seus processos de produção e o saber da experiência, entendemos que ela pode incidir também na relação desigual de valor do conhecimento científico e o da prática. Isso se acentua se pensamos que nem todo professor sistematizará cientificamente seu saber da experiência. Ou seja, valorizar a sistematização do saber da experiência precisa distanciar-se do entendimento de ser ele meramente prático, mas resultado de uma síntese dos demais saberes situados num contexto real e que orientam as decisões dos/as professores/as e aquilo que produzem.

Diante do exposto, situamos a discussão sobre os saberes docentes e, em especial, o saber da experiência, num contexto de tensão, caracterizado por grupos que se opõem sobre a implicação que a valorização do saber da experiência tem

sobre a profissão e a profissionalização. Nesta oposição, vemos que a preocupação está voltada para uma atuação profissional que tenha como base orientadora um processo de formação que distancie de uma atuação esvaziada de teoria e, em consequência, uma profissão desvalorizada.

Em Freire (2007), encontramos a necessidade de uma coerência entre o discurso e a prática, sob o perigo da primeira se esvaziar, tornar-se sem sentido, bem como a necessidade de superação da prática esvaziada de teoria, tornando-a ativismo e a teoria mero “blábláblá”, ou seja, advoga por uma prática teoricamente orientada. Além disso, enfatiza a superação, não o rompimento do saber feito de pura experiência, e aquele que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos. Superar, e não romper, sugere valorização dos diferentes saberes, reconhecendo suas diferenças e necessidade de transformação.

Tudo isso nos faz considerar que não há oposição entre formação e atuação profissional, entre conhecimentos acadêmicos e saber da experiência, e sim um *continuum*, mesmo que conflituoso, envolvendo aspectos mais gerais socialmente não estabilizados, como: - os conceitos de conhecimentos válidos socialmente que muitas vezes desvalorizam tudo o que não é produzido via rigorosidade científica; - o reconhecimento do/a professor/a como profissional capaz de produzir conhecimentos decorrentes de sua vivência profissional e articulados aos conhecimentos que o/a vinculam a uma profissão; - a necessidade de uma formação que garanta o acesso ao conhecimento produzido cientificamente e ao processo desta produção, ao mesmo tempo em que possibilita dinâmica entre a formação e a atuação profissional, através de posturas como diálogo, investigação, questionamento, reflexão.

Assim sendo, não há desvalorização do conhecimento teórico ou do saber da experiência, do campo de formação acadêmica ou do campo de atuação profissional, do profissional professor em sua relação e inserção sociais. Ao contrário, há um movimento permanente sobre formas de pensar, agir e se situar historicamente no processo de profissionalização de um grupo teoricamente sustentado, efetivamente sujeito da profissão e dos conhecimentos que o orientam e socialmente reconhecidos como necessários na efetivação da educação, em específico, a escolar.

Nessa perspectiva, tomar o saber da experiência como objeto de estudo distancia-se da compreensão de supervalorização da prática em detrimento da

teoria, ou ainda, do enfraquecimento dos conhecimentos científicos, ou mesmo dos cursos de formação de professores/as. E assim, vincula-se à ideia de que quanto mais conhecermos a complexidade do trabalho de professores/as, através dos saberes que produzem diante das demandas profissionais, possivelmente a formação contribuirá com a constituição de profissionais que se reconheçam como sujeitos que constroem conhecimentos e têm os fundamentos teóricos para essa construção.

Além de reconhecer que a atuação profissional é lugar de relações e de questionamento. Lugar no qual as práticas profissionais, teoricamente sustentadas, têm sujeitos sociais protagonistas, criadores e autores de conhecimento, que, vinculados a outros sujeitos e aos contextos institucionalmente organizados, constituem seus currículos, suas práticas pedagógicas.

2.4 O SABER DOCENTE E O SABER DA EXPERIÊNCIA EM PESQUISAS BRASILEIRAS

No campo da pesquisa em educação, os saberes docentes se apresentam de modo significativo no início desta década, estando presente em encontros brasileiros de veiculação das pesquisas de Programas de Pós-Graduação, como é o caso do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e do Encontro em Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), havendo um destaque para o saber da experiência³¹.

³¹ Apesar de os Encontros revelarem que os saberes docentes se configuram como preocupação das pesquisas no campo educacional, esta preocupação não está presente nas publicações de dois periódicos de grande circulação no campo da educação. No estudo, constatamos que no período selecionado (2010 – 2013), na Revista Brasileira de Educação houve apenas um artigo que menciona que professores/as possuem um conhecimento prático, resultante da experiência de ensino efetivada ao longo dos anos de exercício profissional, através da ação de reflexão (MARCELO, 2013); e na Revista Educação e Sociedade, não houve publicação de artigos envolvendo a temática, apesar de em 2001 ter realizado uma edição específica sobre o saber docente (analisamos os resumos de 12 edições da Revista Brasileira de Educação e 15 da Revista Educação e Sociedade”, disponibilizados nos seguintes sites: www.anped.org.br/internas/ver/numeros.anteriores?m=8 e www.cedes.unicamp.br/rev_exemplares.htm, respectivamente) .

No período de 2010 a 2013, 32 pesquisas foram veiculadas nestes dois Encontros³² em que os saberes docentes se apresentam de modo relevante, abordados como objeto de estudo, categoria empírica ou, ainda, como base teórica de discussão. Essas pesquisas sobre saber docente mostram significativa influência das ideias de Maurice Tardif e de Selma Garrido Pimenta³³ para a compreensão do saber docente como uma construção social, relacional e contextualizada, resultante e consolidada na atuação profissional do/a professor/a, e descrevem a complexidade do saber docente, como representado na figura a seguir:

Figura 1 - Saber docente nas pesquisas do EPENN 2011 e 2013



Fonte: Guimarães e Santiago (2014).

Os estudos consideram que a construção do saber docente ocorre através do diálogo que articula a formação e a atuação profissionais. Desse modo, a prática e o contexto de atuação profissional são requisitos para a compreensão e constituição do saber. A construção ocorre através de ações de mobilização, utilização,

³² No estudo realizado por Guimarães e Santiago (2014), foram selecionados para análise os simpósios do ENDIPE (que se caracterizam como trabalhos encomendados a pesquisadores/as de referência no campo educacional), dos encontros dos anos de 2010 e 2012, com um total de 10 trabalhos. No EPENN analisamos as comunicações orais dos anos 2011 e 2013, vinculados aos GT: 04 – Didática; 08 – Formação de Professores; 12 – Currículo, perfazendo um total de vinte e três trabalhos.

³³ Somando as referências onde Tardif aparece sozinho ou em parceria com outros autores, dos 33 trabalhos analisados, sua presença está em 25. No caso de Pimenta, essa presença se faz em 12 deles, sendo a mais citada nos trabalhos do EPENN.

adaptação e transformação, mediadas pela reflexão crítica pelo e para o trabalho docente, no confronto com as condições de atuação profissional e na ação coletiva que caracteriza a profissão.

É importante ressaltar que nos trabalhos do ENDIPE os saberes docentes são tomados como conhecimento profissional que fundamenta a profissão, envolvendo saberes, competências e atitudes, mobilizados numa determinada ação educativa, resultante da transformação de uma teoria que se torna prática e se transforma em conhecimento pessoal.

Nesse sentido, enfatizam a natureza profissional do saber docente, com uma base epistemológica definida, e atendem às exigências de racionalidade através da produção de discursos e ações que fornecem motivos para justificar os saberes produzidos. Ou seja, são saberes construídos na e com a prática docente, constituídos teoricamente.

Ao relacionarem saberes docentes e formação profissional, consideram que esta é responsável por proporcionar ao exercício do professor os saberes necessários à sua efetivação, através da abordagem, construção e articulação dos saberes docentes. Além disso, as pesquisas indicam que a formação também é lugar de sistematização teórica do saber docente, em particular o saber da experiência. Por isso, os saberes docentes são indicados como conteúdo de ensino e de aprendizagem, abordados como articuladores da teoria e da prática na ação de formação do/a professor/a, e como potenciais para um conhecimento sistematizado.

A discussão sobre os saberes docentes vincula-se, pois, à de profissionalização, em que pese a defesa de que professores/as têm conhecimentos específicos que dão base à ação profissional, resultantes de uma formação específica e também de uma produção do próprio grupo profissional, atendendo, assim, a critérios indicados como necessários à estruturação da profissão, o que redireciona a ênfase dada a experiência como fundamento principal da profissão.

Assim, o saber da experiência é considerado como produção docente a partir da vivência profissional e pessoal. Este saber é entendido como sendo constituído por todos os saberes docentes, portanto, saber teoricamente orientado. Nas pesquisas do EPENN, o saber da experiência é retradução dos demais saberes, emerge da experiência de vida e profissional, sendo esta última responsável por sua validação. Por isso, é um saber próprio, individual, social. Essa perspectiva se aproxima daquela abordada anteriormente, por considerar saberes da vivência

pessoal e aqueles produzidos antes da formação ou do exercício profissional como saberes docentes.

Nas pesquisas veiculadas no ENDIPE, o saber da experiência é uma amálgama dos saberes advindos da formação e da experiência profissional, edificado a partir da emergência de situações concretas no e do ambiente de trabalho, e não abordam o saber da experiência de vida em suas discussões. Há nas discussões uma ênfase na articulação entre teoria e prática na constituição do saber da experiência.

No entanto, essa compreensão parece estar presente mais nos referenciais teóricos das pesquisas que nos resultados, visto que os sujeitos destas pesquisas mantêm um discurso de separação da teoria e da prática e o distanciamento entre a formação e a atuação profissional, apresentando a experiência como fundante da atuação profissional, em detrimento da formação.

Os resultados das pesquisas veiculadas no EPENN, apontam o saber da experiência como fundamento para o exercício da profissão, sendo eixo fundamental da ação do/a professor/a. É considerado como saber que influencia mais a profissão que a própria formação profissional, ou mesmo que os demais saberes docentes. Essa perspectiva está na contramão da compreensão do saber da experiência como saber que (re)traduz os demais saberes articulados diretamente aos conhecimentos teóricos, além de influenciar na dicotomia entre teoria e prática e no reforço à visão que reduz o trabalho do/a professor/a a uma ação meramente prática.

Em consequência, indicam que é um saber constituído de duas dimensões: uma profissional, que diz das diferentes maneiras de atender às demandas da profissão; e outra dimensão pessoal, que envolve as histórias de vida e as experiências próprias de cada um/a, sem haver indicação do trato destas experiências no processo de formação, mas evidenciando-as, em si mesmas, como norteadoras da atuação profissional.

Apesar disso, o saber da experiência é tomado como resultado do exercício profissional e se efetiva através do confronto com as experiências práticas da vivência da profissão, na troca entre os pares, na relação com os/as estudantes e a partir da reflexão da prática e sobre a prática.

As pesquisas revelam ainda que o saber da experiência é desvalorizado em detrimento dos conhecimentos científicos, havendo necessidade de sistematização para que haja modificação de seu status, o que sinaliza uma tensão estabelecida

entre ambos. Essa desvalorização pode ser resultante, dentre outras coisas, da ideia ainda presente do saber da experiência distante da formação profissional e limitado à prática, e que estão presentes na compreensão de docentes que foram participantes das pesquisas.

Em oposição à supervalorização da prática, as pesquisas indicam que a superação da desvalorização do saber da experiência pode estar vinculada à necessidade da formação tomar o saber da experiência como objeto de estudo/aprendizagem, através da relação entre teoria e prática e de pesquisas nas quais esse saber seja base para construção do conhecimento sistematizado, mesmo considerando que os critérios de validade sejam distintos daqueles destinados às pesquisas científicas.

Em síntese, as pesquisas veiculadas nos dois espaços de socialização científica sinalizam para a relevância do saber da experiência na compreensão de como professores/as exercem a profissão, por ser um saber teoricamente articulado, apesar de desvalorizado por não ser teoricamente sistematizado. Apontam para a necessidade da formação, através da pesquisa e da reflexão, favorecer o processo de sistematização, possibilitar a este saber o reconhecimento de sua importância academicamente, bem como, colocá-lo no campo das disputas por seu território.

Tudo isso reforça nossa inquietação sobre a presença do saber da experiência no curso de formação de professores/as, especificamente o de Pedagogia, e nos leva ao questionamento sobre o lugar do saber da experiência no currículo da formação de professores/as.

3 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

O currículo é um campo de estudo orientado por teorias, constituindo-se em objeto de investigação; se caracteriza como objeto de políticas no campo educacional que orientam o entendimento e papel da educação, em especial a escolar, influenciando os contextos educacionais; diz da vivência construída e orientadora das ações educativas. Ou seja, abordar o currículo nos remete a considerações distintas, no que diz respeito à conceituação, finalidades, características, e sinaliza direcionamentos diversos sobre sua compreensão, constituição e materialização.

No dizer de Santiago (2006a; 2007), o currículo pode ser entendido como: disciplina curricular, objeto do trabalho dos/as professores/as e elemento de sua formação, inclusive como componente curricular; campo de investigação científica, que toma como objeto de pesquisa tanto as políticas curriculares, como os processos organizativos da educação escolar; prática pedagógica, preocupando-se com as práticas administrativas, pedagógicas e com a relação docente-discente.

O currículo é uma construção histórica, social, cultural e, por isso, relacional, que expressa concepções de educação, sujeitos educados, vinculando-o a condicionamentos diversos, a conflitos de interesse, a confronto de valores, que se materializarão em políticas e vivências curriculares, efetivadas através de processos de ensino e aprendizagem (MOREIRA, 2003; PACHECO 2005; SANTIAGO, 1998, 2006a). É contexto de conflitos, de negociações, de construção de identidades, de ensino e aprendizagem, possibilidade de transformação de realidades, concepções e ideias.

Portanto, não é estático ou neutro, mas ativo e intencional, inscrito por sujeitos internos e externos ao contexto escolar, situados conceitual, político, social e historicamente, que movem a realidade para fins diversos, pois as relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto educacional possibilitam a construção de olhares diversos, considerando aquilo que é coletivamente pensado e construído.

Nossa preocupação está voltada para o currículo como prática pedagógica na qual se materializam opções do campo político-pedagógico e epistemológico, especificamente para os campos da formação e da atuação profissional do professor/a. É espaço onde se aprendem e se produzem saberes. Nos preocupamos

com o currículo da formação de professores/as, especificamente o do Curso de Pedagogia.

Neste capítulo, apresentamos o sentido de se entender o currículo como prática pedagógica, mostrando as implicações no olhar para um currículo que, institucionalmente organizado, efetiva-se através da vivência de práticas diversas. Neste trabalho, nossa preocupação está voltada para o movimento estabelecido entre as práticas discente em sua relação com a epistemológica e a docente. Abordamos, ainda, as categorias relação, diálogo e autonomia como fundamentos da perspectiva de currículo como prática pedagógica. Num segundo momento de discussão, tem-se o currículo do Curso de Pedagogia em seus movimentos de construção e em diálogo em contextos institucionais.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: AÇÃO CURRICULAR INSTITUCIONAL, INTENCIONAL E COLETIVA

O termo prática pedagógica apresenta uma compreensão diversa, muitas vezes tratada como sinônimo de prática docente, e esta, limitada à ação de ensino. Neste trabalho, consideramos a prática pedagógica na perspectiva sistematizada por Souza (2009)³⁴, que a considera como prática institucional, intencional e coletiva, situada contextualmente, constituída por dimensões interconectadas entre si, a saber as práticas docente, discente, epistemológica e gestora, denominando-as como dimensões da prática pedagógica.

Nessa direção, a prática pedagógica influencia a formação dos sujeitos por ser constituída do agir de todos os que compõem o espaço educativo, que dão materialidade às suas dimensões de maneira interconectadas e dizem de sua amplitude. Isso ocorre em função de ser a prática educativa uma prática social, que envolve sujeitos e, mesmo em sua dimensão individual, tem suas vontades relacionadas a uma situação que é coletiva e contextual (FREIRE, 2001).

Sendo institucional, a prática pedagógica se materializa através de ações intencionais e situadas contextualmente, resultando e resultantes de um projeto

³⁴ Essa opção decorre de ser a prática pedagógica em Souza (2009) sistematizada de forma ampliada, que avança na distinção entre as diferentes práticas desenvolvidas no contexto educacional, tomadas como integradoras da prática pedagógica. Essa sistematização, segundo o próprio autor, é fruto de um longo processo de estudo.

formativo que atende às exigências da sociedade em cada momento histórico. Nesse sentido, se constitui em tempo e lugar nos quais se realiza a educação envolvendo processos educativos através das “práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica” (SOUZA, 2009, p. 34). Assim, a prática pedagógica, ao ser institucional, é socialmente reconhecida como espaço e tempo de formação, articulada ao contexto social, vinculada a determinadas culturas, através de uma formação que não ocorre de maneira imediata, mas direcionada e direcionadora de um projeto educativo a qual suscita atitudes relacionais, intencionais, organizadas, não lineares.

É importante ressaltar que, para o autor, a instituição é “mais que a soma dos indivíduos que conformam; é síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem” (SOUZA, 2009, p. 35). E, como síntese, revela ser espaço ativo e de construção, em oposição à passividade e/ou determinação. Reconhecer o lugar das estruturas institucionais, indica que a prática pedagógica requer condições objetivas para sua efetivação, situando-a como objeto das políticas de financiamento, de formação profissional e de currículo.

Ao definir prática pedagógica como uma atividade social, o autor entende-a como interventora da realidade em sua relação teórica com a prática, associando-se à compreensão de Vázquez (1977), para quem a separação entre teoria e prática ocorre porque o senso comum as toma como opostas, ao conceber a prática num sentido estritamente utilitário. No entanto, opondo-se a esta visão, o autor aponta a prática como fundamento e critério de validade da teoria, e esta, enquanto atividade, tem por finalidade...

[...] elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

A práxis é assim, atividade prática, com ação material, objetiva, que tem como resultado uma nova realidade, e sua finalidade é a transformação do real para satisfazer determinada necessidade social. De maneira que, não há práxis teórica, porque a práxis não dissocia o teórico do prático. A relação entre esses dois aspectos seria de unidade, pois a prática exige uma relação teórica (VÁZQUEZ, 1977).

Nesse sentido, a prática pedagógica se constitui em espaço de formulação e concretização de um Projeto Pedagógico e práticas curriculares, entendendo que os conhecimentos constituintes desses instrumentos, “serão construídos, sempre, a partir do ou no interior de um determinado contexto cultural e institucional, tendo como finalidade a formação humana dos sujeitos humanos envolvidos na práxis pedagógica”, levando-a a ser compreendida como “realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre sujeitos em suas práticas” (SOUZA, 2009, p. 60). O autor defende a prática pedagógica como maneira consciente de agir, numa perspectiva reflexiva, que requer a formação de sujeitos (seja na formação de professores/as, seja de estudantes da educação básica) plasmada no projeto político pedagógico e no currículo.

Assim sendo, o currículo construído e direcionado na e pela prática pedagógica conduz à materialização das finalidades da educação, em especial a escolar, através da intencionalidade institucional, entendida como construção coletiva. Nessa direção, a intencionalidade e o contexto institucional influenciam na forma que se entende e vivencia a prática pedagógica.

Tomamos o currículo e seu caráter teórico-pedagógico-político que, de acordo com Santiago (2006a), o põe na condição de institucional, materializado nas e pelas ações dos sujeitos, ou seja, como construção coletiva orienta e é orientado por estas ações, mesmo se constituindo como expressão e instrumento político, educacional e curricular. Ou seja, as práticas curriculares distanciam-se de serem resultantes exclusivos de determinações das políticas para se constituírem espaços de formalização, interpretação e criação.

Nessa perspectiva, Santiago e Batista Neto (2012) ressaltam que a decisão realizada por cada instância educativa – sistemas de ensino, gestões escolares, prática pedagógica e docente – tem impactos de transformação no cenário educativo enquanto influenciadores das ações escolares, na valorização dos/as profissionais e na formação de estudantes. Desse modo, as decisões no campo da política curricular, por exemplo, se relacionam com exigências de nível global e local, podendo resultar em decisões que desconsideram as especificidades locais ou que as valorizam, mesmo quando buscam atender o que está em pauta, como solicitações internacionais.

Assim, como campo de decisões políticas, intencionais, distantes da neutralidade e imobilidade, o currículo envolve definições sociais que atribuem às

decisões curriculares o poder diante da construção da identidade de sujeitos, podendo voltar-se para formação crítica, consciente, criativa, autônoma ou submissa, dependente, conformado com as desigualdades e injustiças sociais. Por isso, concordamos com Santiago (1998, p. 40) ao considerar que o currículo “se mostra como um processo de discussão, de tomada de decisão, como definição política e como prática curricular”.

Nessa direção, o currículo como prática pedagógica, nos direciona a pensá-lo como algo vivo, dinâmico, materializado em ações dos sujeitos que constroem essa prática, situando-o em um contexto social específico que o influencia e é influenciado por ele. De acordo com Moreira e Candau (2008, p. 18), o currículo precisa ser pensado:

[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

A ênfase está em um currículo resultante de práticas educativas pensadas e vividas, considerando as experiências diversas, construídas através das relações estabelecidas que incidem sobre a identidade dos sujeitos, e envolve não só os conhecimentos sistematizados, mas, também, os esforços pedagógicos são elementos curriculares. Portanto, a prática pedagógica é orientada e orienta o currículo, opondo-se sua redução a uma sequência de conteúdos, a algo rígido, fixo, estático, limitado às determinações externas a um contexto educacional específico.

A prática pedagógica como espaço de construção e materialização de uma proposta pedagógica curricular, tem, segundo Santiago (2007, p. 33), a relação e o diálogo como categorias fundantes desse processo, e reconhece os sujeitos educativos como construtores de conhecimento e não meros receptores ou consumidores. Isso porque os sujeitos da educação são “históricos, situados, de relação, críticos, criativos e curiosos, cujos conteúdos da educação emergem da análise da realidade política e social”.

Em Freire (2007), a natureza dinâmica dos sujeitos da educação solicita a reflexão sobre a prática como necessária à transformação do saber desarmado, ingênuo, em um saber crítico, e, para isso, a formação é convidada a assumir seu papel responsável por ensinar e vivenciar a reflexão crítica sobre a prática, o que, de

acordo com Santiago (2006a, 2007), reitera o currículo como projeto social, política do conhecimento e instrumento de construção de identidades, entende os sujeitos como produtores de conhecimento na relação com a realidade, com os objetos culturais, e o conhecimento, objeto cognitivo, volta-se para a compreensão da realidade e suas problemáticas.

A prática educativa é um fenômeno humano, e o humano se torna tal através das relações que estabelece contextualmente, pois é “este ser que vive em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil” (FREIRE, 2001, p. 35). Então, a prática educativa pode favorecer a humanização do humano, resultado de uma intencionalidade e de um posicionamento político. Sendo assim, a humanização do ser humano é uma finalidade fundante da prática pedagógica (SEVERINO, 2006; SOUZA, 2009).

Na perspectiva da humanização, Souza toma a afetividade como norteadora da prática pedagógica, considerando a necessidade de um trabalho rigoroso, não limitado a aplicação de técnicas, normas, etc., ou seja, ações permeadas pela afetividade implicam comprometimento, cuidado, zelo com o outro, com o conhecimento. Para Freire (2007), a afetividade expressa através do querer bem, exige compromisso do professor com a prática que é humana.

A partir dessa compreensão, Santiago (2006b) considera ser a afetividade elemento necessário ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que se diz preocupada com a humanização.

A natureza do magistério solicita ao profissional a atitude de gostar e de respeitar as pessoas; solicita, ao mesmo tempo, conhecimento, criticidade e generosidade que deem sustentação aos processos de intervenção pedagógica e social (SANTIAGO, 2006b, p. 114).

Desse modo, a afetividade, como atitude da prática pedagógica, direciona o lidar com o outro, com o contexto e com o conhecimento, ou seja, não desconsidera a importância deste último como equivocadamente se pode pensar.

Em síntese, a prática pedagógica como projeto curricular é constituída, dentre outras coisas, de um movimento permanente que provoca a interação entre sujeitos sociais, num contexto que influencia a prática pedagógica intencional e por ela é influenciado. É espaço de construção e materialização de um projeto pedagógico

curricular, impregnado de construções culturais, articulado através de práticas docentes, discentes, gestoras, dentre outras, com vistas à humanização de cada um/a, tendo a afetividade como elo norteador.

3.2 RELAÇÃO, DIÁLOGO E AUTONOMIA: FUNDAMENTOS DE UM CURRÍCULO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

O currículo como prática pedagógica põe em relevo a natureza relacional constituinte da construção curricular, distanciando-se de visões que o tomam de maneira estática, pré-determinada, passiva ante determinações externas aos contextos nos quais e para os quais se propõe. Além disso, concebe os sujeitos de cada realidade curricular como sujeitos de conhecimento, históricos, ativos, (re)criadores.

Esta compreensão está assentada na categoria relação como condição fundamental da vida, da natureza humana, central ao se pensar sobre o homem/mulher e a realidade, e sobre a construção do conhecimento (FREIRE, 2001, 2003, 2011). Para o autor, a relação é caracterizada pela: pluralidade, pois para se decidir é preciso considerar os desafios e diferenças que constituem a realidade; transcendência, que diz respeito à consciência da finitude e inacabamento do ser, o que o condiciona a uma permanente busca; criticidade quanto à forma de captar a realidade em seus dados objetivos, através da reflexão; e temporalidade, ao se reconhecer que o homem/mulher está imerso e preso ao tempo (FREIRE, 2011).

Nessa perspectiva, Santiago (1998, 2006a, 2007) afirma que relação é uma categoria de análise, ao possibilitar a compreensão e explicação das concepções de homem, sociedade, educação; e de atitude que incide sobre as posturas e atitudes dos sujeitos ante às situações da realidade. Relação é tomada então “como compreensão de diferentes que na aproximação vão se constituindo em significados e explicações sócio-político-filosóficos” (SANTIAGO, 1998, p. 36), ou seja, os sujeitos se constituem na relação que estabelecem entre si, com o conhecimento e com o mundo, e, ao se constituírem, também constroem o conhecimento e o mundo.

A prática pedagógica, nesta direção, é prática relacional e coletiva, preocupada em compreender teoricamente o mundo, alicerçada na indissociabilidade entre teoria e prática, sujeito e conhecimento, em um movimento

permanente e não linear entre esses pares. Ela se materializa através do diálogo, que organiza o pensamento, que concretiza a intenção e atitude dos sujeitos, que dinamiza a relação com o mundo, com o conhecimento e entre os sujeitos do conhecimento (SANTIAGO, 2006a, 2007).

Para Menezes e Santiago (2010, p. 398), o diálogo é “desvelador da realidade”, e no contexto curricular, media a escolha do objeto do conhecimento a ser construído, a relação entre os sujeitos e destes com os conteúdos curriculares e com a realidade, através do processo de reflexão e, mais especificamente, da reflexão crítica, que assume a formação na perspectiva de humanização do humano, da justiça social e do direito. O diálogo está ligado à compreensão da natureza coletiva da prática educativa, de que os sujeitos sociais são situados historicamente, de que o conhecimento é diverso e construído por estes sujeitos através das maneiras de estar no mundo. Por isso, o diálogo “é, ao mesmo tempo, conteúdo e forma, princípio e atitude que se materializam numa relação de sujeitos” (SANTIAGO, 2006b, p. 81).

O diálogo que articula e organiza o currículo se transforma em situação de ensino e aprendizagem, gerando coerência entre discurso e a ação político-educativa (SANTIAGO, 1998). Assim sendo, evidencia os diferentes conhecimentos e os sujeitos que o produziram, modificando a forma como estes estão situados na construção curricular, portanto, na própria prática pedagógica, incidindo sobre as maneiras pelas quais as dimensões das práticas gestora, discente, docente e epistemológica se relacionam.

Em Freire (2003, 2007), o diálogo permite a sistematização do saber da experiência feito à medida em que conversa com as questões metodológicas, cientificamente organizadas, permitindo a construção de outras possibilidades de se relacionar com e no mundo, como abordado anteriormente. Para Matos e Silva (2013), o diálogo em Freire (2003, 2007) gera a necessidade de realizar indagações sobre os conteúdos formativos, não sendo estes restritos aos acadêmicos, mas construídos também na vivência, gerando, assim, a necessidade de problematizar, outro elemento necessário à materialização curricular.

Nessa perspectiva, Santiago e Batista Neto (2011) consideram que a formação de professores/as, que se propõe problematizadora, envolve o estudo do contexto e da realidade individual e coletiva, através da aproximação dialogada entre ambas, utilizando-se para isso de diversos instrumentos que permitam conhecer as

diferentes possibilidades e leituras, bem como, conduzir a intervenções. Problematicar parece então se constituir em condição necessária ao processo de construção do conhecimento, que entende docentes e discentes como responsáveis pela formação profissional.

Para Scocuglia (2011), essa forma de tomar o diálogo direciona a construção curricular na perspectiva do direito dos sujeitos à reelaboração de suas experiências, criação de novos conhecimentos, ao domínio de conhecimentos que socialmente os coloquem como sujeitos, o que caracteriza a natureza política do currículo.

Nesse sentido, o autor considera que o processo de transformação do saber da experiência feito em saber rigoroso permite ao sujeito construir uma relação de pertença ao currículo, o que solicita uma vivência curricular problematizadora, de modo que o conhecimento seja construído, resultante da curiosidade, questionamento, investigação. Por isso, afirma que:

A construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar, mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores, sujeitos escolares, que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo (SCOCUGLIA, 2011, p. 106).

Assumir esta perspectiva curricular implica, necessariamente, conceber estudantes como sujeitos de conhecimento. E, no processo de formação, a valorização desse conhecimento possibilita concebê-lo como resultado de ação e reflexão, de curiosidade; e o cotidiano como espaço de criação e recriação e do agir crítico e criativo, levando o currículo e a prática pedagógica à assunção de seu caráter político nas relações estabelecidas entre educação-sociedade, homem/mulher-mundo, docência-discência, teoria-prática (FREIRE, 2001, 2011; SANTIAGO, 1998, 2006a; SCOCUGLIA, 2011). Nesse sentido, a atitude de fala-escuta parece se constituir fundante na efetivação do diálogo.

A relação fala-escuta permite estabelecer o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, valorizando os sujeitos docentes e discentes no processo de seleção curricular, visto que não se pode ensinar e/ou aprender tudo. E, ao inseri-los no processo seletivo curricular, possibilita o exercício político, pois a seleção estará pautada nas concepções de sujeito, de educação e de sociedade, relacionadas entre si.

Santiago e Batista Neto (2011, p. 10), consideram que escutar “é ao mesmo tempo um conteúdo da formação de professores e um conteúdo do exercício profissional” e, no processo formativo, se caracteriza como elemento que precisa ser aprendido, portanto, ensinado. Aprender-ensinar a falar-escutar está, pois, presente na própria condição do diálogo necessário ao processo formativo.

O currículo, nessa direção, está a serviço da compreensão dos problemas que cercam os sujeitos de conhecimento, que o produzem e não apenas o assimilam e o transmitem. Por isso, a formação de professores/as é desafiada a considerar a natureza produtora da profissão professor e, conseqüentemente, de seu profissional, o que está diretamente ligado à autonomia como construção coletiva e como postura política (SANTIAGO, 2006a, 2007).

A autonomia, enquanto construção coletiva, envolve, segundo a autora, uma situação de amadurecimento decorrente da vivência de experiências que possibilitam aos sujeitos reconhecerem-se como sujeitos de conhecimento, que articulam pensar-fazer permeado pela reflexão. Como postura política, se direciona à tomada de decisões que, intrínseca à posição de sujeito de conhecimento, diz, assim, da responsabilidade no ato de conhecer, portanto, de construir. A autonomia, articulada às categorias relação e diálogo, interfere na forma pela qual os sujeitos se situam no mundo e com o mundo e se relacionam com os diferentes conhecimentos.

Portanto, é por meio do diálogo entre as proposições curriculares e sua vivência que as ações de resignificação se efetivam, mostrando as tensões, os conflitos, a não linearidade do currículo que se consolida em movimentos próprios, construídos por sujeitos situados social, cultural, político e historicamente, através de posturas autônomas. Essa autonomia, construída através dos diálogos na resignificação curricular, permite que as instituições de formação de professores/as, por exemplo, ao darem materialidade às políticas curriculares, vivenciem processos de discussão que geram uma organização curricular própria.

É a atitude autônoma que permite à organização curricular dos cursos de formação considerar, de modo indissociável, a relação teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão, na direção de uma formação sólida, contrapondo-se a um discurso instrumentalizador que separa os que pensam, planejam e pesquisam daqueles que executam seus planejamentos, além de incidir diretamente sobre o conhecimento privilegiado no processo de ensinar e aprender e sobre a opção

teórico-política sobre qual seja o papel do currículo para a formação profissional (ALMEIDA, 2008; SILVA, 2007).

De maneira mais específica, a construção da autonomia tecida pela vivência do diálogo no currículo como prática pedagógica favorece aos sujeitos assumirem-se responsáveis pelas decisões, pela seleção curricular, pelas formas de vivenciarem o que selecionaram, pois, como diz Moreira (2003, p. 55), o que fazemos com os conhecimentos é uma questão curricular. O autor afirma ainda que “a escola e a universidade públicas podem ‘fazer diferença’, se formarem indivíduos e profissionais autônomos, críticos e criativos, como de problematizarem o existente e de formularem e desenvolverem alternativas”.

O contexto influenciador e influenciado da e pela prática pedagógica está vinculado a um contexto mais amplo como o das políticas educacionais, curriculares e de formação, pautado em um determinado projeto de sociedade que interfere na prática pedagógica curricular de cada instituição educativa, em específico as escolares, bem como sobre os/as profissionais que a constituem. Vale ressaltar que este projeto de sociedade é construído nos embates, debates e tensões, tecidos pelos sujeitos que constituem os diversos contextos educacionais, como pode ser percebido no processo através do qual se desenharam perspectivas curriculares para a formação de professores/as, num processo relacional, dialógico e na busca por autonomia.

3.3 O CURRÍCULO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: INFLUENCIADOR E INFLUENCIADO POR PROJETOS E AÇÕES INTENCIONAIS E INSTITUCIONAIS

A formação de professores/as se constitui em elemento fundamental no processo de profissionalização, pois atende, dentre outros aspectos, à exigência da formação de um profissional cada vez mais autônomo diante de sua profissão, reconhecendo-se como sujeito que, além de apoiar seu trabalho em conhecimentos das diversas áreas, produz saberes e conhecimentos próprios, decorrentes de uma experiência prática, relacional, que tem na formação a base de sua construção. Essa compreensão justifica ser a formação de professores/as um campo no qual as políticas de formação e as curriculares mostram-se preocupadas e exercem

influência em elementos como o espaço e o tempo destinados à formação, o currículo da formação, a relação com a atuação profissional, entre outros.

Ao longo da história, a formação inicial de professores/as foi sofrendo alterações ao mesmo tempo em que a organização da profissão foi acontecendo. Assim, à medida que a profissão ganhava relevância social, através da definição de sua estrutura, função, campo de atuação, a formação de seus profissionais ia sendo entendida como necessária. A isso se articula o papel que a escola passou a significar enquanto *lócus* formativo que possibilitaria atender aos requerimentos postos para o desenvolvimento da sociedade, através da formação de cidadãos/ãs. Essa relação entre as questões sociais e a educação escolar se faz presente na atualidade, e a formação do/a professor/a, em consequência, mantém-se como preocupação no campo das políticas educacionais e curriculares, envolvendo desde a oferta do ensino, à organização das formas como ele deve ocorrer³⁵.

No caso específico da formação de professores/as para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, é o Curso de Pedagogia seu *lócus* privilegiado, e seu currículo tem na Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), Nº 1, de 2006, as Diretrizes Curriculares orientadoras. É importante ressaltar que a formação de professores/as para as referidas etapas de ensino nem sempre esteve sob a responsabilidade do Curso de Pedagogia e que seu currículo foi se estruturando à medida que o campo de estudo sobre formação de professores/as foi sendo sistematizado e a profissão se complexificando.

Apenas no final da década de 1930 foi criado o Curso de Pedagogia, destinado à formação de bacharéis e de licenciados³⁶. Os primeiros voltavam-se à formação de técnicos/as de educação e os segundos à formação de professores/as para os cursos Normais. Naquele contexto, a formação ocorria através de um

³⁵ Até 1827 a formação de professores e professoras não ocorria de maneira institucionalizada, e estes/as aprendiam fazendo. É a com necessidade de institucionalização da instrução pública elementar para uma sociedade de cidadãos instruídos que nasce o imperativo de formar os/as profissionais, não mais direcionados/as pelos interesses religiosos, mas aos do Estado e de seus ideais de sociedade (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

³⁶ De acordo com Saviani (2009, p. 147) e Tanuri (2000), inicialmente, eram as Escolas Normais que atendiam à formação de professores/as das então escolas primárias, e se preocupavam com o domínio de conhecimentos a serem transmitidos, desconsiderando a dimensão didático-pedagógica. Posteriormente, essa organização curricular foi entendida como limitada, e a ela foram acrescentados os exercícios práticos, mas que também não se traduziram em avanços significativos. Com a Lei 5.692/71, o curso Normal é transformado em Habilitação Específica para o Magistério, sendo equivalente ao 2º Grau. Essa mudança, segundo Saviani, reduziu o curso Normal “a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

modelo formativo que ficou conhecido como *esquema 3 + 1*, no qual havia o estudo de disciplinas específicas, ligadas ao conteúdo propriamente dito, por três anos, e o estudo da Didática por um ano. Esse esquema era proposto não apenas para o Curso de Pedagogia, mas também para os demais cursos de licenciatura.

No contexto da ditadura militar, o currículo do Curso de Pedagogia recebe alterações significativas: é fracionado em habilitações técnicas para a formação de especialistas, a exemplo da administração escolar e da supervisão escolar; e, além de ser responsável pela formação do/a professor/a para o curso Normal, passa a responder também pela formação de professores/as para as primeiras séries do 1º grau³⁷.

Com essas modificações, ao Curso de Pedagogia foi destinada a formação dos/as professores/as para o curso de habilitação específica para o magistério e para o ensino de 1º Grau, e dos/as especialistas da educação, como diretores/as, orientadores/as educacionais, inspetores/as de ensino e supervisores/as escolares (SAVIANI, 2009). Tanuri (2006, 2000) ressalta que, apesar das alterações no currículo, até a década de 1980, a formação de professores/as para o 1º Grau ocorreu sem que o Curso de Pedagogia estivesse devidamente instrumentalizado, apesar de considerar que na década de 1970 a docência tenha sido considerada relevante.

Segundo Freitas (2002), o final dos anos 1970 e os anos 1980 são significativos nas discussões sobre a educação e sobre a maneira de perceber a escola e o trabalho pedagógico, entendendo a existência de relações de determinação entre a sociedade, suas formas de organização e a escola. A autora apresenta como implicações resultantes da ruptura com o pensamento tecnicista, a superação das dicotomias entre professores/as e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, a concepção de que a docência e o trabalho pedagógico têm particularidades e especificidades características da profissão em educação, e...

³⁷ Essa ampliação resulta na inserção de novas disciplinas no currículo do curso de caráter metodológico, a saber: Metodologia e Prática de Ensino do 1º Grau no currículo do curso, Metodologia do ensino da matemática, dos estudos sociais, da alfabetização e das artes, Teoria e Prática do Ensino Primário para a habilitação de Magistério para o 2º Grau. De acordo com Tanuri (2000) essas alterações são consequência da Lei 5.540/68 e do Parecer CFE 252/69.

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

É também na década de 1980 que o Curso de Pedagogia passou por uma progressiva reorganização, através de elementos como: o questionamento do currículo, quanto a sua excessiva divisão do trabalho escolar, e o parcelamento do Curso em habilitações; o fato de a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) considerar a docência como base da identidade profissional do/a profissional da educação; e a desigual distribuição do Curso tanto através das redes de ensino, predominando a iniciativa particular, como das regiões brasileiras, com grande concentração dos cursos na região Sudeste (TANURI, 2000).

Segundo Penin (2009), articuladas às conquistas no campo da formação de professores/as, em especial aos/às da educação básica, é também na década de 1980 que ocorrem modificações no contexto da educação escolar no Brasil, impulsionadoras da profissão e do processo de profissionalização do/a professor/a. Essas modificações, relacionadas entre si, envolvem três movimentos: a democratização da escola, a ampliação do quantitativo de professores/as formados e a instituição de sistemas nacional e estadual de avaliação.

A democratização da escola, decorre tanto do novo contexto democrático do país, como também das exigências sociais e de mercado. Com isso, a escola passa a atender um quantitativo ampliado de estudantes, trazendo público antes afastado da educação escolar, o que leva a classe média a migrar para a escola privada, e gera um atendimento precário no cenário público, seja pelas condições estruturais que não acompanham a ampliação, seja pelos/as professores/as não preparados para atender este novo público.

A ampliação do número de professores/as formados/as para atender ao aumento de escolas, reforçando a ligação dos/as profissionais com o Estado, provoca a necessidade de se pensar a constituição da profissão em vários âmbitos, como o da formação, das condições de trabalho, entre outros, e provoca a instituição dos sistemas nacional e estadual de avaliação da aprendizagem, do ensino e da escola, realizada como forma de controle da educação escolar brasileira como um

todo, sob a justificativa de busca pela qualidade da aprendizagem, mas que se efetiva através do controle do trabalho dos/as professores/as.

Esses movimentos, cada um a seu tempo e sua maneira, vinculados a orientações internacionais de reorganização da educação escolar, vão impactar a profissão e, ao mesmo tempo, solicitar à formação uma organização que favoreça ao/a profissional inserir-se nesse novo delineamento da educação escolar brasileira.

Freitas (2002) e Tanuri (2000) chamam a atenção ao fato de que os avanços construídos nas discussões no campo da educação na década de 1980 se deparam na década de 1990 com aquelas que giram em torno de competências e habilidades que centralizam o foco das discussões no conteúdo da escola, e terminam por deixar de lado o que, até então, fora conquistado. Nesse sentido:

A ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, L., 2000 apud FREITAS, H., 2002, p. 141).

Desse modo, ao limitar a escola ao espaço de transmissão de conhecimentos, esta se distancia de seu sentido político, democrático e transformador, afetando o papel do/a professor/a, que, distante de sua condição como sujeito do conhecimento, restringe-se apenas a transmitir conhecimentos. Esses aspectos se configuram como retrocessos diante das conquistas do Curso de Pedagogia e são apresentados à sociedade sob a forma de qualificação profissional, ampliação da oferta de instituições de formação de professores/as, valorização da prática docente, mas sem desvelar sua intenção de controle da formação, desqualificação da formação crítica, enfraquecimento da autonomia docente, dentre outros aspectos.

Esse percurso histórico mostra como o objetivo do processo de formação também esteve ligado ao papel conferido a professores/as na realização de seus trabalhos, inicialmente com a preocupação exclusiva na transmissão de conhecimentos, seguidos da ampliação do caráter político da profissão, e retornando a uma visão de transmissão, agora num contexto de sociedade globalizada e com agendas políticas a serem atendidas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a formação dos/as professores/es da educação básica fica sob a responsabilidade da educação superior. No caso da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, essa formação superior divide espaço com a formação de Nível Médio, na modalidade Normal, e o Curso de Pedagogia.

Para Evangelista e Shiroma (2003, p. 29), a elevação do nível de formação de professores/as reconhece oficialmente o contingente sem formação adequada para o exercício da profissão, além de delinear um perfil para os/as professores/as da educação básica, o que influencia na definição da profissionalização, que, segundo as autoras, é uma estratégia para a realização das intervenções na educação da população brasileira.

Inicialmente, a elevação do nível formativo desencadeou contradições no que diz respeito às formas pelas quais essa elevação ocorreria³⁸, ao criar campos institucionais e cursos diversos para a formação dos/as professores/as, o que, posteriormente, resultou no enfraquecimento do instituído Normal Superior, e o Curso de Pedagogia assumiu seu espaço como responsável predominante pela formação de professores/as para as duas primeiras etapas da educação básica.

Nesse contexto, as orientações curriculares para o Curso de Pedagogia tomam espaço na discussão do campo educacional, ocorrendo sob tensões e conflitos entre perspectivas distintas sobre a proposta de formação de professores/as, que se materializaram em dois projetos: um direcionado pelas orientações dos organismos internacionais e outro resultante das discussões realizadas por profissionais e acadêmicos, sistematizado pela ANFOPE, e que vão influenciar os desenhos curriculares das Instituições de Educação Superior (IES).

³⁸ A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como instâncias formativas, através da oferta do curso Normal Superior, se por um lado diz ampliar o acesso de professores e professoras ao nível superior de ensino, por outro permite a realização de uma formação de maneira fragilizada e, em consequência, um comprometimento para o processo de profissionalização. Segundo Freitas (2002), o movimento de educadores/as se opôs à distinção entre as formações, considerando a necessidade de que a formação de professores e professoras precisaria ser ampliada e não reduzida a situações operacionais e sem uma hierarquia entre os grupos que planejam, pesquisam, e desenvolvem seu trabalho com autonomia, e os grupos submetidos à realização daquilo que outros/as pensaram, pesquisaram e planejaram. Sobre essa discussão ver autores como Aguiar (2000); Campos (2003); Freitas (2002); Saviani (2009); entre outros.

3.4 DESENHOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PRESENTES NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Desde o final da década de 1990 o Curso de Pedagogia se constituiu responsável predominante pela formação de professores/as para a educação básica em suas primeiras etapas, considerando-os/as como profissionais que materializam a profissão mediante relações estabelecidas com sujeitos sociais – seus pares e estudantes, além de outros profissionais da educação – em um contexto institucional que os/as influenciam. Essa predominância está relacionada ao processo de discussões travadas por um longo período no campo acadêmico e das entidades de representação destes profissionais, dentre as quais destaca-se a ANFOPE. Essas discussões resultaram na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, promulgada em 2006 (DIAS, 2009; SEVERINO, 2006). No entanto, desde 2002 estão em vigência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, que não se constituíram pauta de debate com a comunidade acadêmica em geral.

Segundo Dias (2012), a existência das duas Diretrizes Curriculares é consequência de tensões, disputa e posicionamentos distintos³⁹, disputa dos grupos que fazem parte das comunidades epistêmicas e dos representantes de governo, e terminaram gerando duas Diretrizes que orientam a formação de professores/as, o que revelam ambivalências em relação a aspectos presentes nos documentos⁴⁰.

Ao analisar a co-existência dessas Diretrizes, Dias (2012) destaca elementos que se apresentam de modo distinto em ambas, e que incidem sobre a compreensão do processo de formação e do papel do/a professor/a. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação

³⁹ Esses posicionamentos resultam de um processo construído pelo movimento de educadores/as iniciado na década de 1980, que, dentre outros aspectos, defendiam uma visão articulada e integrada do Curso de Pedagogia, tomando docência como base da formação, superando a visão dicotomizada entre bacharelado e licenciatura, articulando as ações de conceber e de executar o ato educativo e o docente (AGUIAR; MELO, 2005).

⁴⁰ Nossa opção em abordar as duas Diretrizes Curriculares Nacionais decorre da necessidade de apresentar como o movimento de construção coletiva de uma Resolução, que envolve a comunidade para a qual se destina, interfere na configuração curricular. Além disso, por existirem duas Resoluções que dizem da formação de professores/as para educação básica, ao abordar ambas, pode-se identificar diferenças conceituais sobre o processo formativo e sobre a compreensão do que é ser professor/a nesta etapa de ensino.

Básica (DFP)⁴¹, um desses elementos é a centralidade significativa das competências⁴², entendidas como princípio necessário à formação profissional, destacando a necessidade da aprendizagem dos conhecimentos considerados úteis, enquanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCP) a centralidade está na contextualização, que valoriza a realidade da escola e a relação entre a educação e a sociedade num sentido diferente daquele mercadológico, considerando a escola como organização complexa.

As competências a serem construídas pelos/as professores/as em formação, segundo as DFP, são oriundas da análise das demandas da atuação profissional e da legislação para a educação básica. A ênfase das competências está no domínio de conhecimentos para o ensino, predominantemente, e na atuação político-profissional⁴³, tomando como princípio metodológico a ação-reflexão-ação, através da estratégia de resolução de situações-problema.

Outro elemento destacado por Dias (2012, p. 14) é a docência, que, apesar de presente nas Diretrizes, apresenta compreensões distintas: nas Diretrizes para Formação de Professores a docência é definida como “singularidade para a formação de professores”, enquanto nas Diretrizes do Curso de Pedagogia “se constitui na base da formação do pedagogo”. A singularidade está relacionada à atividade para qual os/as professores/as estão sendo formados/as, ou seja, a docência para a atuação na educação básica, em seus diferentes níveis. Esta atuação implica, necessariamente, no domínio das competências indicadas pela DFP.

Para as DFP, a atividade docente tem o ensino como seu sinônimo, de modo que todo o direcionamento da formação está a ele voltado, seja ao considerar diversidade, no aprimoramento de práticas investigativas, na elaboração e execução

⁴¹ Adotaremos a sigla “DFP” para designar “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica” conforme Dias (2012).

⁴² O Artigo 3º, em seu inciso I, Resolução CNE/CP nº 1/2002, afirma que a competência é concepção nuclear para os cursos de formação de professores/as para a educação básica. Essa centralidade se efetiva ao observarmos a presença das orientações sobre as competências orientadoras da formação ou a serem ensinadas/aprendidas, do artigo 3º ao 8º (BRASIL, 2002).

⁴³ No Art. 6º, em seus incisos de I a VI, a Resolução diz da necessidade de formar competências: no domínio dos conteúdos com seus diferentes significados e em contextos diferentes, com articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico e de processos de investigação para aperfeiçoar a prática pedagógica; referentes a valores na sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

de projetos para desenvolver os conteúdos curriculares, ou ainda no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de estratégias diversificadas.

No caso das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, para além de designar a área de atuação profissional, a docência torna-se base da formação por ser entendida como:

§ 1º Compreende-se a docência como *ação educativa e processo pedagógico metódico e 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 visões de mundo (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Nesse sentido, a docência ultrapassa a compreensão de espaço de transmissão de conhecimento, assumindo uma dimensão de ser também lugar de construção de conhecimentos. Além disso, a ênfase na sua natureza relacional traz uma dimensão de complexidade na medida em que solicita a relação dialogal entre conhecimentos profissionais, atendimento às diferenças que constituem os sujeitos sociais, ou seja, entre as formas diferentes de ver o mundo. E ainda, a docência é entendida como ação educativa e processo pedagógico, o que pode indicar sua dimensão coletiva, ampla, ligada ao contexto sócio-educativo, não se limitando ao trabalho em sala de aula.

É importante destacar que tanto as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores como as do Curso de Pedagogia apresentam preocupação com a relação teoria e prática. Nas primeiras, a prática aparece tanto como objeto de estudo que permeia toda formação, como lugar de atuação profissional. Nesse sentido, solicitam que todas as áreas e disciplinas tenham uma dimensão prática, não se restringindo ao estágio curricular⁴⁴. Apesar disso, apresenta em seu Art. 13 a necessidade de tempo e espaço curricular específico para que as diferentes práticas sejam coordenadas numa perspectiva interdisciplinar.

⁴⁴ É importante ressaltar que a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 indica em seu Art. 13, 3º parágrafo, que a avaliação do estágio curricular, iniciado na segunda metade do curso, deve ocorrer conjuntamente entre a escola formadora e a escola campo de estágio, indicando diálogo entre estes dois campos de formação. E, no caso da Resolução CNE/CP nº 1/2006, além de também realizado ao longo do curso, o estágio é uma forma de assegurar experiência de exercício profissional, com a intenção de ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências em cada campo de atuação do/a pedagogo/a (BRASIL, 2002).

Como lugar de atuação profissional, a prática recebe ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, destacando que esta observação não se limita à ação direta, mas podendo ocorrer tendo como suporte vídeos e as tecnologias da informação e da comunicação diversas. O que sinaliza avanço, pode também induzir a limites, em que pese a não priorização das ações reais como foco das observações e reflexões.

Nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, não há um direcionamento específico para a prática, no que se refere à disposição de artigos com este fim. A prática está presente como o lugar da atuação profissional, como atividade e como conhecimento profissional. É lugar da atuação profissional quando indica as práticas educativas e as práticas pedagógicas como requerentes de planejamento, organização, efetivação e avaliação do/a pedagogo/a.

Como atividade profissional, solicita que o Curso de Pedagogia possibilite aos/às formandos/as a vivência de atividades práticas de diferentes naturezas e espaços educativos, que possibilitem a articulação teórica. E, como conhecimento profissional, assume o trabalho do/a estudante de Pedagogia como composto por conhecimentos teóricos e práticos que efetivam a docência.

Diante do exposto, a preocupação com a prática, presente em ambas Diretrizes, apresenta-se como resultado dos estudos no campo da formação que solicitavam a articulação com a teoria de maneira dialogal e ao longo do Curso. Mas, consideramos que para o Curso de Pedagogia essa articulação se apresenta de maneira mais aprofundada, indicando que tanto o conhecimento prático como o teórico são fundantes para a formação.

Apesar de a prática estar presente nas Resoluções de maneira significativa enquanto conteúdo formativo, não percebemos a indicação explícita sobre o estudo de saberes produzidos por professores/as nas práticas observadas, pois a prática como objeto de estudo parece estar voltada para reflexão sobre seus contextos, seus sujeitos e elementos necessários para sua efetivação.

No caso do termo 'experiência', este se faz recorrente nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, presente com dois sentidos: o de criação e o de vivência ou situação vivida. O sentido de criação pode ser identificado nas indicações que solicitam dos/as pedagogos/as a condição de planejamento, coordenação e avaliação para além da execução, do "pôr em prática", sinalizando que esse processo resultará na criação de algo novo numa dada realidade

educativa. Ressaltamos, porém, que esse sentido se faz presente apenas quando se refere aos contextos não escolares, ou seja, a criação não é direcionada para a ação do/a profissional em contextos escolares. No sentido de vivência, a experiência está presente como forma de assegurar o aprofundamento teórico, a utilização de recursos pedagógicos, no sentido de experimentar em situações reais o que é construído/aprendido na formação.

As Resoluções indicam ainda a pesquisa como relevante para aprendizagem e para atuação dos/as professores/as. Nas Diretrizes para a Formação de Professores, o foco da pesquisa está no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professores/as pesquisam para que este processo se efetive de maneira mais adequada possível.

Para o Curso de Pedagogia, as Diretrizes ampliam o sentido da pesquisa e a direcionam para todo o campo de trabalho profissional, e não apenas para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de não dar ênfase aos saberes que professores/as produzem em suas práticas como objeto de estudo, as Diretrizes parecem se aproximar do entendimento de ser o/a professor/a o/a profissional que produz conhecimento, superando a compreensão de ser apenas transmissor/a. Assim sendo, além do processo de ensino e de aprendizagem, a pesquisa sobre e no trabalho de professores/as se direciona à realidade sócio-cultural dos/as estudantes, à organização do trabalho educativo e de práticas pedagógicas e às propostas curriculares. Além disso, as DCP afirmam que o Curso precisa propiciar a aprendizagem de instrumentos e conhecimentos pedagógicos e científicos com este fim, por considerar como função do/a pedagogo/a a produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em seus diferentes contextos.

Para Severino (2006, p. 71), isso solicita da instituição formadora assumir-se como “*lócus* de construção de conhecimento, e não apenas de transmissão de produtos e técnicas”, na perspectiva da formação de um/a profissional autônomo diante de seu trabalho, o que contribui para o fortalecimento da profissão. Nessa perspectiva, para além da instrumentalização técnica e aquisição de conteúdos, a formação privilegia a relação do/a professor/a com o conhecimento da formação em uma perspectiva de sujeito ativo, de alguém que terá a condição de criar, de produzir o novo, diante das demandas da profissão.

Em Freire (2007), estão presentes elementos que sustentam essa perspectiva, ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimentos”, mas, dentre outras coisas, possibilitar que o sujeito que aprende reconheça-se inacabado e, consciente desse inacabamento, permaneça em uma permanente busca. Essa atitude pedagógica requer um processo de formação que favoreça ao/à professor/a em formação conhecer a própria natureza do seu trabalho e o que caracteriza a prática educativa.

Nessa direção, Souza (2009) propõe que os espaços de formação de professores/as efetivem os processos de reconhecimento, reinvenção e, conseqüentemente, de ressocialização, através do confronto com a realidade social. Para o autor, a reconhecimento diz respeito às mudanças nas formas de pensar e de compreender a nós mesmos, aos outros, a natureza, aos elementos culturais e às instituições sociais, enquanto a reinvenção se refere às mudanças que realizamos nas formas de agir e sentir. A ressocialização, conseqüentemente, seria o processo permanente de mudar as formas de pensar/compreender e de agir/sentir articulados entre si. Pensar, pois, a ressocialização como elemento da formação implica, necessariamente, pôr em diálogo a teoria e a prática, a formação e a profissão.

É nessa perspectiva que recorremos a Freire (2007, p. 24-25), por considerar que o processo de aprender pode deflagrar uma curiosidade crescente que poderá tornar quem aprende cada vez mais criador/a, de modo que:

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Para o Freire (2007), a pesquisa é elemento intrínseco à docência.

A prerrogativa da pesquisa sinaliza ainda para a produção de conhecimento que, considerando os aspectos educativos, extrapole seu nível individual e seja socializado. Para isso, a formação é convidada a considerar os processos de sistematização e registro das práticas, possibilitando ao/à estudante construir

ferramentas que o/a ajudem enquanto profissional produtor de conhecimento⁴⁵. Para Flores (2003, p. 135), significa que houve um:

[...] alargamento do trabalho de professores para além das quatro paredes da sala de aula para envolver toda escola em que as prioridades educativas, o planeamento e implementação do currículo e as questões de progressão e de continuidade dos alunos requerem uma maior coordenação por parte dos professores.

Isso nos diz da abrangência da docência e que a ação docente envolve também a organização e a gestão da educação, reconhecendo o/a profissional professor/a como sujeito de conhecimento e não como reproduzidor/a, de modo a não separar aqueles/as que planejam e pensam sobre a educação, daqueles/as que executam o que foi planejado e pesquisado. Para isso, a pesquisa integra o currículo do curso de formação, no intuito de se efetivar intrínseca à profissão.

Diante do exposto, as tensões e debates sobre a formação de professores/as influenciaram não apenas a elaboração das Diretrizes, mas também a existência de ambas, que resultam de um movimento de recontextualização que ocorre num nível nacional. E, da mesma maneira, cada IES através da atuação/produção, pode também recontextualizar os direcionamentos, combatendo o silenciamento ou apagamento de uma história, e se materializando em práticas curriculares próprias, resultantes de construções coletivas influenciadas, mas não subjugadas às orientações a elas externas.

Nessa direção, pode-se pensar em práticas curriculares próprias, na perspectiva da prática pedagógica institucional e intencional, que possibilitem aos/as professores/as em formação vivenciarem processos de reconhecimento, reinvenção e socialização que se efetivam através de processos relacionais mediados pelo diálogo, caracterizadores de um currículo como prática pedagógica.

⁴⁵ A esse respeito, Pimenta et al. (2013) concordam com a necessidade do registro sistemático das experiências, de modo a constituir a memória da escola, defendido por Laneve (1993, p. 147-148) “memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto com a elaboração teórica quanto com o revigoramento e o engendramento de novas práticas”, não para generalizar, mas para possibilitar ao/a professor/a refletir sobre as situações nas quais está imerso/a, possibilitando a tomada de consciência sobre a própria prática, que é “condição para que se construam novos saberes e para modificarem suas ações, ou seja, para teorizar”.

3.4.1 Desenhos curriculares na formação de professores/as como projetos institucionais

Os movimentos de recontextualização ocorridos em cada IES, considerando os desenhos curriculares construídos para o campo da formação de professores/as, dizem do currículo como projeto institucional, intencional, ou seja, como prática pedagógica. Nesta seção, abordamos os estudos de Almeida (2008), Guimarães e Santiago (2013) e Silva (2007), que apresentam desenhos curriculares institucionais e caracterizam o movimento de recontextualização.

Almeida (2008) e Silva (2007) analisam e sinalizam dois projetos formativos que influenciaram as Instituições de Ensino Superior, através do processo de resignificação, resistência e construção de propostas formativas próprias que, ao mesmo tempo, consideraram os direcionamentos das políticas curriculares, sem simplesmente a elas se submeterem, dando-lhes uma identidade própria.

Silva (2007) nomina esses projetos como modelos, sendo um *instrumentalista* e outro *emancipador*. O primeiro modelo tem a formação centrada na técnica-instrumental, despolitizada, e a docência é limitada ao ensino. Na contra mão do *modelo instrumentalista*, o *emancipador* preocupa-se com a formação de sujeitos para atuação em uma sociedade que se deseje mais justa, baseado em uma visão crítica da educação, pautado na articulação teoria e prática, na unidade político-pedagógica e epistemológica, que entende a docência como fazer pedagógico e princípio da identidade profissional do pedagogo/a-professor/a. Essa discussão põe em relevo o perfil do/a pedagogo/a a ser formado/a e a configuração da própria profissão, pois apresentam compreensões distintas sobre o que é a docência, e que, posteriormente, influenciarão naquilo que as Diretrizes Curriculares sinalizarão para o Curso de Pedagogia.

A tensão entre projetos curriculares distintos repercute também nas IES através da construção de *discursos de legitimação* e de *resistência*. Segundo Almeida (2008), no *discurso de legitimação*, há ênfase na certificação, desconsiderando a historicidade, a política e a trajetória cultural, e consolidando uma formação que dissocia a pesquisa, o ensino e a extensão como elementos da formação. Enquanto o *discurso de resistência* toma como princípios norteadores [...]

[...] a valorização do trabalho pedagógico como base de formação do profissional da educação; uma sólida formação teórica; a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade escolar; condições para o trabalho coletivo e interdisciplinar; relação de unidade entre a teoria e a prática; formação continuada (ALMEIDA, 2008, p. 28).

Do mesmo modo que Silva (2007) sinaliza, Almeida (2008) revela que os discursos dizem de como se percebe o/a profissional, o que se espera de sua atuação e de sua inserção social, interferindo nas instituições sobre os diferentes modos de se entender o papel do/a professor/a. Nesse sentido, o modelo *emancipador* e o *discurso de resistência* nos apontam para um currículo da formação que tenham a relação teoria e prática, pesquisa e ensino, contexto de formação e contexto de atuação profissional como elementos estruturadores⁴⁶.

O estudo realizado por Guimarães e Santiago (2013) apresenta também uma construção curricular institucional, considerando que, na recontextualização, as orientações externas e as dimensões que constituem a prática pedagógica e seus sujeitos sociais se materializam no PPC-CE/UFPE. Sua construção se apresenta como resultante de um processo coletivo, que considerou o contexto do Curso de Pedagogia na relação com a realidade brasileira e com os anseios da comunidade acadêmica do Centro de Educação.

Para isso, foi instituída em 2002 uma Comissão de Reforma, que tanto acompanhou as reformas parciais realizadas no Curso, como também direcionou a reforma geral. Esta Comissão envolveu dez membros - oito docentes, sendo dois de cada Departamento, e dois estudantes ligados ao Diretório Acadêmico -, e privilegiou o processo de construção participativa, assegurando os espaços de fala-escuta dos diversos sujeitos do Centro de Educação (CE), a saber, estudantes, professores/as e funcionários/as. Nesse sentido, realizou ações internas à Comissão e outras voltadas para a comunidade acadêmica do CE. As internas privilegiaram encontros para estudo e análise das bases legais, das produções no campo

⁴⁶ De acordo com Dias (2012, p. 11-12), os documentos políticos são fruto de hibridizações, que envolvem forças de entidades distintas e que às vezes se apresentam com concepções/ideias distintas, até mesmo opostas. Desse modo, os projetos curriculares, resultantes de debates e embates, não são “puros”, trazendo, portanto, influência de perspectivas distintas, mesmo que predominantemente vinculem-se a um determinado grupo de ideias. Assim, “esses textos de definição incluem (como também excluem) diferentes discursos que defendem outros pontos de vista, fruto do processo de negociação para assegurar maior legitimidade ao documento e buscar garantir sua hegemonia. Esse processo de definição do texto envolve relações de poder e conhecimento e é sempre parcial”.

educacional sobre a formação de professores, dos documentos e produções realizadas pelas e a partir das gestões do CE de 2001 a 2006.

As atividades voltadas à comunidade acadêmica se desenvolveram através de reuniões ampliadas, fóruns temáticos, semanas pedagógicas, encontros departamentais e colegiado do curso, espaços de caráter propositivo e não apenas consultivo, que permitiram consolidar consensos e mapear os dissensos a serem considerados na construção.

O PPC-CE/UFPE ressalta que em seu processo de construção foram considerados, além dos documentos legais que orientam os cursos de Pedagogia nacionalmente, aqueles que resultaram de discussões realizadas e sistematizadas por instituições como Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Fórum de Diretores (as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), ANFOPE, entre outras, que levam a definir a *docência* como base da formação e identidade profissional, e o *pedagogo* como teórico da educação e pesquisador da educação e do ensino.

Destacamos ainda a escolha coletiva por uma estrutura curricular, permeada pelas dimensões ético-política, epistemológica e cultural, técnico-profissional e a pessoal e coletiva. As dimensões revelam a preocupação com uma formação que não se limita à aprendizagem de conhecimentos especializados e didático-pedagógicos, e da formação científica – necessários à atuação profissional –, mas que envolve dimensões voltadas para a humanização, valorização dos sujeitos e suas diferenças culturais, aos valores, normas, atitudes, princípios e ações coletivas e individuais para a democracia (UFPE, 2007, p. 18-19)

Destacamos que no Projeto a prática se apresenta como eixo estruturante do curso, tanto através do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica⁴⁷, como na compreensão de ser a prática quem permeia todo o currículo, abordada como construção social e histórica, situada num contexto de interações, e também objeto de estudo, de reflexão e investigação em todo o currículo do curso, mas que tem nos componentes Pesquisa e Prática Pedagógica o espaço privilegiado. E os saberes também estão presentes de maneira significativa, apresentados como

⁴⁷ No Projeto Pedagógico, o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica inclui os Estágios Supervisionados (UFPE, 2007).

resultado da produção de pedagogos/as em suas práticas, e sinalizando que saberes e conhecimentos são produções do/a profissional.

A construção do PPC-CE/UFPE revela a recontextualização materializada em um documento sistematizador e sistematizado pela prática pedagógica, através de um processo mediado pelo diálogo entre os sujeitos do espaço formativo. Além disso, percebemos no Projeto o movimento de construção de uma identidade própria para o Curso, através de uma produção coletiva, democrática, que, mesmo considerando os dispositivos legais, não se limitou a eles.

Os desenhos curriculares construídos pelas IES, de maneira e ritmos próprios, desvelam que, como prática pedagógica, o currículo é tecido não sem tensões, conflitos, ou de modo linear, mas como resultante de movimentos únicos em cada instituição, em cada contexto, que revelam as formas relacionais e de diálogo mobilizadas. Mostram ainda o currículo influenciado e influenciador, orientado e orientador pela e da prática pedagógica. Esta compreensão indica, portanto, que compreender os movimentos de cada contexto e de seus sujeitos requer considerar as especificidades, os ritmos próprios, requer a construção de um percurso investigativo rigoroso e, em certa medida, único na relação que com ele se estabelece.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico construído para atender nossa inquietação epistemológica em torno da relação que estudantes-professores/as estabelecem entre seus saberes da experiência e o currículo do Curso de Pedagogia é a preocupação deste capítulo, que se vincula à ideia de ser a pesquisa uma prática social, voltada para a produção do conhecimento através da ação criativa, criadora e rigorosa, baseada por concepções teóricas, técnicas e procedimentos, que orientam o olhar sobre as relações estabelecidas com contextos e atores sociais nesse processo de produção.

Inicialmente, situamos a pesquisa qualitativa, orientadora do processo de construção, entendido na perspectiva apontada por Gatti (2010, p. 43) como “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”, portanto, não estático, e sua rigorosidade distancia-se da busca por verdades, e aproxima-se de um exercício rigoroso para compreender uma realidade específica, os sentidos e significados que a constituem, influenciadores e influenciados por sujeitos, atores sociais que a compõem de modo interativo.

Em seguida, apresentamos o campo da pesquisa, tomando-o como recorte espaço-temporal, abordando sua estrutura, funcionamento e organização. Nele, situamos o Curso de Pedagogia e suas características decorrentes desse contexto específico. Em continuidade, situamos os sujeitos da pesquisa, que têm como especificidade serem professores/as, formados/as pelo Curso Normal de Nível Médio e no exercício da profissão.

Nos procedimentos metodológicos, dizemos como foi tecida a produção do conhecimento. E, no procedimento de análise dos dados, última parte deste capítulo, descrevemos as etapas da análise de conteúdo que, articuladas entre si, resultaram na interpretação dos dados coletados e produzidos.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA: UMA MANEIRA DE OLHAR O MUNDO, OS SUJEITOS E SUAS RELAÇÕES

É predominante situar uma pesquisa no campo das Ciências Sociais e especificamente da Educação, como qualitativa, em função do reconhecimento de que seu objeto de estudo requer, indiscutivelmente, consideração social, histórica e contextual, e seus sujeitos atores sociais, construtores e constituídos por subjetividades, resultantes da diversidade de relações que estabelecem com o outro, consigo mesmo e com o contexto. Segundo alguns autores, a pesquisa qualitativa tem se modificado para entender e atender as novas configurações da realidade, considerando o contexto globalizado, as contribuições de teorias que vêm sendo desenvolvidas para melhor se aproximar da compreensão da realidade e do conhecimento, sua produção, identidade de pesquisadores/as e pesquisados/as e as interações que estabelecem (CHIZZOTTI, 2010; KINCHELOE; MACLAREN, 2008; MELUCCI, 2005).

O contexto contemporâneo, através do desenvolvimento das diversas tecnologias, em especial as da informação e da comunicação, tem influenciado na relação entre sujeitos e conhecimentos, reconfigurando conceitos como o de tempo e espaço, de relações entre sociedades e culturas, que geram motivos para que a pesquisa qualitativa mantenha-se necessária, dado a sua preocupação com a valorização da experiência individual, ao mesmo tempo em que a reconhece situada na complexidade da diferença, e por isso a vida cotidiana é elemento necessário para que os objetos de investigação tenham suas compreensões construídas (MELUCCI, 2005).

Articulado a este contexto, Kincheloe e McLaren (2008) situam a teoria crítica reconceituada, que resulta do diálogo estabelecido entre o criticismo tradicional e as contribuições do pós-estruturalismo, que permitem tomar a pesquisa qualitativa como necessária para compreender a realidade. A teoria crítica reconceituada mantém a compreensão de que a sociedade organizada de modo desigual, constituída por grupos diferentes, requer uma pesquisa comprometida com a justiça social, o que significa dizer que se preocupa em olhar/revelar as contradições presentes nas diversas relações.

Segundo Kincheloe e McLaren (2008, p. 283), essa perspectiva teórica baseia-se na configuração do sujeito na sociedade informada e saturada de

informações, antes fechada em si mesma, mas que agora é influenciada por compreensões que interferem em conceitos que já foram tomados como absolutos. Em função disso, os pesquisadores “entendem que a visão que esse indivíduo tem de si mesmo e do mundo sofre uma influência ainda maior das forças sociais e históricas do que se imaginava anteriormente” e, por isso, “os teóricos críticos precisaram de novas formas de pesquisar e de analisar a construção dos indivíduos”.

Nessa perspectiva, o conhecimento entendido como construção social situa-se num campo referencial que possibilita aos sujeitos a produção de significados e influencia as relações sociais. É resultado da relação entre sujeito e objeto, do vínculo entre as dimensões da objetividade e da subjetividade, sendo esta última a que atribui sentido ao conhecimento. No caso do conhecimento científico, sua produção está vinculada a um conjunto de condições de produção e a um grupo e instituições específicas que influenciam sua legitimação. Essa legitimação pautada na teoria crítica reconceituada se distancia do entendimento de ser a verdade sobre determinado aspecto da realidade, para se constituir uma possibilidade de compreensão, de leitura do mundo (CHIZZOTTI, 2010; KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MCLAREN, 1997; MELUCCI, 2005; SEVERINO, 2012).

De acordo com Melucci (2005), ao ser tomado como produção social, o conhecimento científico perde seu privilégio social, pois se diferencia dos demais conhecimentos apenas por sua forma e condição de produção, o que traz para o campo das disputas sociais a busca pelo poder de definição de linguagens que legitimem determinadas produções. Ou seja, qualquer forma de conhecimento não o é em si mesmo mais legítima que outra; são as relações sociais, suas tensões e disputas que hierarquizam os conhecimentos, sobrepondo uns sobre outros.

Nesse sentido, as contribuições pós-estruturalistas sobre linguagem, permitem ultrapassar a compreensão de ser ela descrição do mundo, ou espelho da sociedade. Reconhecida por sua natureza social, a linguagem constitui o pensamento, pois, precede o que se pensa ver no mundo. Ela explica, constitui e constrói a realidade e, por se relacionar com diferentes formas de conhecimento e com o poder, é construída através da disputa social, portanto não é controlada de modo a possibilitar uma visão que garanta chegar à verdade de uma dada realidade (KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MCLAREN; GIROUX, 2000; MELUCCI, 2005).

Assim sendo, pesquisador/a e participantes da pesquisa são sujeitos de linguagens que orientam suas ações, pensamentos, constituídos pela subjetividade, que, estruturada pela linguagem, dá sentido ao conhecimento. Por isso, estes sujeitos são situados contextualmente, possuidores de concepções que trazem implicações para o processo de construção do conhecimento através da pesquisa científica, portanto, distanciam-se de serem neutros. Reconhecer que o/a pesquisador/a não é isento/a de uma visão de mundo que orienta o seu olhar para a realidade, não significa comprometer a validade do conhecimento produzido, mas serve de orientação para o desenvolvimento de todo o caminho percorrido no processo da pesquisa.

Do mesmo modo que, reconhecer os sujeitos participantes como atores que criam e são criados pelo universo social observado, solicita do/a pesquisador/a considerá-los em sua individualidade, distanciando-se de serem tomados apenas como informantes do objeto investigado. Assim, considerar a voz que resulta da história cultural, da experiência e do conhecimento que possuem se torna necessário na realização da pesquisa (MACLAREN, 1997; MELUCCI, 2005; RANCI, 2005; VEIGA-NETO, 2002).

Essa perspectiva nos aproxima de Melucci (2005, p. 40-41), para quem a realização da pesquisa preocupa-se em considerar de modo relacional a ação, a linguagem e a vida cotidiana dos sujeitos. A ação concebida para além do simples comportamento, mas como “capacidade dos atores de construir o sentido da ação no interior das redes de relações que permitem partilhar a produção de significados”, portanto, “construção intersubjetiva dos significados através das relações”. Desse modo, ao pesquisar essa articulação, a ação dos sujeitos é reveladora de criação, das formas pelas quais a linguagem que a precede influencia, mas também é influenciada pelos sentidos criados na relação com o contexto, que é texto da ação. A pesquisa então “é uma possibilidade dialógica e reflexiva de ‘dar conta’ da ação mesma”.

Assim, a pesquisa qualitativa orientada pela teoria crítica reconceituada possibilitou a aproximação à ação dos sujeitos com uma preocupação em entender como a mesma estava sendo tecida, num contexto de formação inicial de professores/as, no qual estavam inseridos sujeitos já professores/as, formados/as, portadores/as de uma linguagem profissional em confronto com diversas leituras teóricas que dizem sobre como pensar a profissão vivida. Uma ação cotidiana na

qual os sujeitos são, ao mesmo tempo, estudantes e objetos de estudo, pois seus saberes são os da formação, os da atuação e os que podem ir sendo forjados através do confronto dialógico entre a diversidade de saberes.

Nesse sentido, buscamos considerar o grupo de estudantes-professores/as, possuidor de saberes resinificados através da atuação profissional, situados no contexto da sala de aula do Curso de Pedagogia, no qual os saberes da formação profissional se materializam através dos conteúdos trabalhados (que envolvem, além dos conteúdos programáticos, as atitudes, as estratégias, entre outros aspectos) e das práticas de professores/as formadores/as e demais estudantes da turma.

4.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), resulta da política de ampliação da educação superior pública e sua interiorização. Suas atividades foram iniciadas em 2006, naquele momento sem sede própria, funcionando no espaço do Pólo Comercial em Caruaru – PE (UFPE, 2014a). A escolha pela cidade de Caruaru para sediar o CAA decorre da posição estratégica do referido município, no que se refere às questões comerciais e agroindustriais (UFPE, 2014b).

Atualmente, o Campus encontra-se em sua sede definitiva, ainda em fase de conclusão de sua construção, o que traz algumas dificuldades para o funcionamento das atividades, dentre elas, o pequeno quantitativo de salas em relação às turmas dos cursos ofertados, a estrutura da Biblioteca, que, apesar de possuir acervo atualizado e em grande quantidade, atende de modo limitado aos/às estudantes em função do pouco espaço físico, ou, ainda, a ausência de espaços específicos para estudos individuais, e pequena disponibilidade de espaço para estudos em grupo.

A interiorização da educação superior pública federal, através do CAA, materializa uma política que, ao mesmo tempo, amplia a oferta deste nível de ensino e permite o acesso de estudantes, antes sem possibilidade em função da concentração na capital Recife. Desse modo, o CAA passa a atender não apenas estudantes da cidade de Caruaru, mas de diversos municípios pernambucanos.

De acordo com dados cedidos pela Escolaridade do CAA⁴⁸, de 874 estudantes que iniciaram seus estudos em 2012, 868 se originaram de 81 dos 185 municípios do estado, representando, assim, mais de 43% de abrangência se pensarmos na dimensão territorial de atendimento, ou seja, a ampliação da possibilidade de ascender à educação superior uma população historicamente não atendida. Além da abrangência estadual, nos registros analisados, há a matrícula de 06 estudantes de outros estados nordestinos (02 de Alagoas, 03 da Paraíba e 01 do Piauí).

Em 2013, os registros mostram que a abrangência territorial e a predominância no atendimento ao interior pernambucano permanecem, pois dos 1.097 estudantes, apenas 29 estudantes são da Região Metropolitana. A matrícula de estudantes de outros estados ainda se faz presente, mas com quantitativo menor, apenas 03⁴⁹. É importante destacar que destes 1.100 estudantes, 522 são egressos da escola pública, 412 são homens e 418 mulheres, dados que dizem da democratização da educação pública⁵⁰.

Além da ampliação do acesso à educação superior, a permanência nela é outro dado observado, pois, no primeiro semestre de 2014, nos onze cursos ofertados, dos 4.031 estudantes vinculados aos seus respectivos cursos, 3.681 foram matriculados, o que representa 91.32%⁵¹, ou seja, menos de 9% de evasão. O que parece indicar que políticas educacionais democratizadoras seguem no sentido de assegurar a todos/as o direito de acesso à educação pública, gratuita, nos níveis que compõem a educação brasileira.

O CAA está organizado por Núcleos de áreas do conhecimento diversas, diferentemente dos Centros que compõem a UFPE no Campus Recife, organizados por Departamentos e atendendo a cursos de uma mesma área. Cada Núcleo é composto por cursos que chegam a um total de onze, a saber:

⁴⁸ Dados de Origem dos discentes – 2012. Escolaridade/UFPE/CAA 23/03/2012, referente a 09 cursos.

⁴⁹ Dados retirados de registro da Escolaridade do CAA.

⁵⁰ Destacamos que no Curso de Pedagogia há uma predominância feminina, com 70 das 80 matrículas.

⁵¹ Documento: Consulta Situação Acadêmica do Período (SIG@, 2014)

Quadro 1 - Núcleos e Cursos do CAA em 2014

Núcleos	Cursos
Ciências da Vida	Medicina
Design	Graduação em Design
Formação Docente	Licenciatura em Educação Intercultural
	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Matemática
	Licenciatura em Pedagogia
	Licenciatura em Química
Gestão	Graduação em Administração
	Graduação em Ciências Econômicas
Tecnologia	Engenharia Civil
	Engenharia de Produção

Fonte: Adaptado de UFPE (2014a).

Os cursos tiveram início em momentos distintos e, em função disso, há quantitativos diferentes de turmas concluídas em cada um. No caso do curso de Medicina, seu início ocorreu em 2014. Outra especificidade deste quadro de cursos é o da Licenciatura em Educação Intercultural, voltado a um grupo específico de estudantes, a saber, indígenas que atuam na área da educação escolar indígena, que em sua maioria são professores/as⁵².

Além de atender ao interior do estado pernambucano, através de 11 cursos de graduação, o CAA oferta 04 Programas de Pós-Graduação: Economia, Educação Contemporânea, Engenharia Civil e Ambiental e Engenharia de Produção (UFPE, 2014c), possibilitando aos/às estudantes, bem como aos diversos profissionais da região, ampliarem o nível de formação, ao mesmo tempo em que possibilita à região a formação de profissionais para o exercício na educação superior, bem como o desenvolvimento no campo científico.

⁵² Este curso tem sua organização e funcionamento diferente dos demais, para atender às especificidades próprias de cada povo, e o respeito e valorização aos seus rituais religiosos, à organização comunitária dos povos e a distância geográfica que origina cada povo. Por isso, as aulas ocorrem em módulos concentrados em semanas específicas ao longo do ano, desenvolvidas em tempo integral nos turnos manhã e tarde.

A abrangência do CAA em termos territoriais, na diversidade de cursos, na permanência dos/as estudantes em suas formações e no desenvolvimento científico representa investimento no âmbito da educação de lugares e sujeitos antes impossibilitados do acesso. E, apesar de não termos estudos que comprovem os impactos da interiorização em cada localidade, aqueles aqui expostos dizem da necessidade das áreas do estado, no que se refere à ampliação da educação superior pública federal, e que esta, possivelmente, interferirá de modos e maneiras diferentes nos municípios que a ela estão tendo acesso.

Este cenário, que configura a inserção do CAA no Agreste Pernambucano, nos indicou a possibilidade de ser espaço de procura pelo Curso de Pedagogia, por estudantes originados do Normal em Nível Médio, ainda recorrente em cidades do interior como formação mínima para atuação profissional dos/as professores/as para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Deste modo, tomar o CAA como campo de investigação nos aproximava de um quantitativo de estudantes do Curso de Pedagogia que já exercem a profissão e para a qual têm formação específica no Normal em Nível Médio.

Situar o Curso de Pedagogia no contexto do CAA requer considerar, portanto, que a estrutura física, organização e funcionamento ainda se encontram sem finalização, o que interfere diretamente no funcionamento do Curso. Além dos aspectos destacados, quanto às dificuldades estruturais, podemos ressaltar que o Curso de Pedagogia, a partir do primeiro semestre letivo de 2015, foi transferido para um bloco específico, que no período de realização da pesquisa, encontrava-se em fase de conclusão⁵³. Para além de agrupar as salas de aula, o referido bloco oferece salas de professores/as, e prevê espaços de estudo para estudantes, salas ambientes para o ensino de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além da Educação Infantil e brinquedoteca, entre outros espaços (UFPE, 2008, p. 24-26).

O Curso de Pedagogia tem a duração prevista para quatro anos e meio, distribuídos em nove semestres letivos. É um Curso noturno, mas que oferta

⁵³ Até o segundo semestre letivo de 2014, o Curso de Pedagogia tinha suas salas de aula distribuídas como os demais cursos do CAA, de acordo com o quantitativo de estudantes previsto para cada turma em relação ao tamanho das salas disponibilizadas, de modo que, num mesmo corredor, por exemplo, podia-se ter, a cada sala, uma turma de um curso distinto. O que poderia favorecer a possibilidade de relação entre sujeitos de diferentes cursos, terminava por fragmentar a relação entre estudantes de Pedagogia que estão em momentos distintos do Curso.

componentes curriculares eletivos no turno vespertino e nas manhãs de sábado. Atendendo à Resolução CNE/CP Nº 1/2006, o Curso de Pedagogia apresenta uma carga horária de 3.220h, assim distribuída (UFPE, 2008, p. 26):

Quadro 2 - Distribuição da CH do Curso de Pedagogia

Atividades Formativas		Estágio Supervisionado	Atividades Complementares
Componentes Curriculares Obrigatórios	Componentes Curriculares Eletivos	• em Educação Infantil • em Ensino Fundamental • em Gestão Escolar • em Práticas Educativas nos Movimentos Sociais	Participação em:
			• Pesquisa, extensão, monitoria • Eventos científicos (congressos, seminários, entre outros) • -Outras atividades acadêmicas propostas pelo Curso
2385h	370h		
2755h		360h	105h

Fonte: Adaptado de UFPE, 2008.

Ainda segundo o PPC, o Curso de Pedagogia está voltado à formação de profissionais da educação para exercer o magistério na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso Normal de Nível Médio, com ênfase nas áreas da gestão e das práticas educativas nos movimentos sociais. Assume a formação do/a pedagogo/a com ênfase na docência, na pesquisa e na gestão.

Por ser recente, o Curso de Pedagogia traz peculiaridades como: um Projeto Pedagógico elaborado como condição para existência do Curso, portanto, sem a participação da comunidade acadêmica; seu reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) ocorreu em 2010, quando a primeira turma finalizava o Curso; em 2014 chega a um total de 08 turmas tendo concluído o Curso. Ao mesmo tempo, tem o quadro de professores/as efetivos/as completo e predominantemente composto por Doutores/as, dos quais 09 atualmente estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, iniciado em 2011.

Assim, o Curso de Pedagogia do CAA possui características resultantes das influências de seu tempo de existência e da estruturação de seu Centro, mas que cresce vinculado ao desenvolvimento da pesquisa científica, representando possibilidade de investimento na formação profissional de professores/as para o estado de Pernambuco, em especial para os municípios do interior. Por isso, agrega um quantitativo significativo de estudantes já professores/as de profissão – por

terem a formação Normal em Nível Médio e estarem no exercício profissional – e que recorrem à formação superior solicitada socialmente pela profissão.

4.3 ESTUDANTES-PROFESSORES/AS, PROFESSORES/AS - ESTUDANTES: SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No primeiro contato com estudantes do Curso de Pedagogia, percebemos que nossa relação com os sujeitos da pesquisa e com o contexto do próprio Curso exigiria certo cuidado em decorrência do fato de ser a pesquisadora professora do Curso. Ao aplicarmos o questionário para seleção dos sujeitos, por exemplo, houve maior disponibilidade em participar da pesquisa de estudantes de turmas com as quais havíamos vivenciado componentes curriculares em outros semestres letivos.

Essa situação relacional remete ao que Ranci (2005) afirma, pois, para ele, na realização da pesquisa, é preciso considerar que entre o pesquisador/a e o sujeito, ao qual chama de ator social, é criado um sistema de relações no qual as diferenças de identidade são utilizadas de modo estratégico, o que denominará de jogo relacional. Para o Ranci (2005, p. 66), esse jogo relacional, ou seja, o movimento e o resultado da relação entre pesquisador/a e ator social também são elementos a serem observados, de modo que “a interação com o ator social constitui, deste ponto de vista, ao mesmo tempo, um campo amplo de observação e um recurso precioso para atividade do observar”, e vai requerer momentos de distanciamento para se observar a própria relação.

A compreensão de ser o sujeito da pesquisa um ator social reconhece o papel ativo que possui diante das informações que dispõe ao/à pesquisador/a. Assim sendo,

[...] ele assume, no curso de uma pesquisa empírica, um duplo papel: de um lado é parte do objeto de estudo do pesquisador, e de outro, enquanto sujeito discursivo, age também como *medium* entre o pesquisador e a realidade social mais ampla que ele está investigando (RANCI, 20015, p. 44, grifo do autor).

Nesta perspectiva, foi a partir do primeiro contato, da sistematização das informações coletadas através dos questionários⁵⁴, da chegada à sala de aula para

⁵⁴ O questionário foi aplicado ao final do segundo semestre letivo de 2013, nas turmas do 1º ao 7º período.

realizar as observações, que fomos percebendo a necessidade de uma atenção à relação que construiríamos com os/as estudantes, especificamente aqueles/as que se constituíram sujeitos participantes da pesquisa. Essa atenção envolvia perceber se a condição de professora influenciava na dinâmica da turma, nas expressões dos sujeitos, nas interações realizadas.

Para delimitação dos sujeitos, estabelecemos como critério ser estudante que atua na profissão e com formação no curso Normal de Nível Médio, o que caracteriza um profissional de profissão, visto que o referido curso é condição mínima para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, os sujeitos são, ao mesmo tempo, estudantes já profissionais, e profissionais ainda estudantes.

Dos 200 questionários respondidos, alguns aspectos sobre a formação originária através do Normal de Nível Médio, bem como sobre os/as estudantes que atuam na profissão, foram destacados. O quadro a seguir apresenta um panorama dessa configuração:

Quadro 3 - Perfil dos/as estudantes: formação em normal médio e atuação como professor

Período	Sem formação e sem atuação	Com formação sem atuação	Atuação sem formação	Atuação com formação	Total
1º	16	7	1	5	29
2º	18	4	4	6	32
3º	10	3	9	5	27
4º	17	6	4	6	33
5º	14	3	6	4	27
6º	6	7	5	9	27
7º	14	3	3	5	25
Total	95	33	32	40	200

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O quadro indica que o/a estudante de Pedagogia, em sua maioria, não origina do Curso Normal em Nível Médio, ou seja, não é este Curso quem define a escolha do/a estudante pela formação em Pedagogia, pois 127⁵⁵ estudantes não possuem a referida formação, enquanto 73 a cursaram. Também, a atuação profissional não está majoritariamente entre estes 200 estudantes, pois 128 não atuam na área,

⁵⁵ Destes 127, dois cursaram outra licenciatura anteriormente, atuam no ensino médio: um está no 2º período e outro no 4º período.

enquanto apenas 72⁵⁶ o fazem. Vale destacar a atuação de 32 estudantes como professores/as na educação básica sem a formação mínima exigida.

Apesar disso, podemos considerar que o número de estudantes que cursaram o Normal de Nível Médio, como aqueles/as que atuam na profissão sem essa formação é significativo, representando cerca de 36% cada, em relação ao quantitativo de estudantes que responderam ao questionário. O que parece indicar que o contato inicial com a profissão professor, seja possibilitado pela formação específica em Nível Médio, seja pela atuação sem esta formação, influencia a busca pelo Curso de Pedagogia – o que no quadro representa um total de 105 estudantes.

Localizados/as os/as estudantes e seus respectivos períodos, selecionamos aqueles/as que frequentavam o período com maior quantitativo, que se disponibilizaram a participar da pesquisa e que, no semestre reservado à observação, estivessem cursando um dos componentes selecionados, nesse caso, um ligado à Pesquisa e Prática Pedagógica ou ao Estágio Supervisionado voltados para o espaço escolar, e outro no campo das metodologias, e que ambos componentes fossem ministrados por professor/a efetivo/a⁵⁷.

A escolha por um componente ligada à PPP ou ao Estágio Supervisionado decorre da compreensão de ser ele síntese de cada período e, segundo Santiago e Batista Neto,

os princípios, a estrutura e a dinâmica que caracterizam esse componente o tornam fundante na formação profissional docente, principalmente por apontar a possibilidade de ir construindo a formação em uma perspectiva de aproximação sucessiva entre os saberes da formação e de exercício da profissão (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 30).

De acordo com Santiago; Batista Neto, (2006), esse componente curricular, ao pôr em relação os saberes docentes e a formação profissional, articula ensino e pesquisa e possibilita ao/a professor/a em formação a articulação entre o conhecimento e as efetivas condições da profissão. É um componente que perpassa

⁵⁶ Esta atuação ocorre predominantemente nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo 45 dos 72 estudantes. Em seguida está a educação infantil, com 20 dos/as estudantes. Há ainda um estudante que atua nestes dois níveis ao mesmo tempo. Os/as demais estão distribuídos entre anos finais do ensino fundamental, ensino médio e um estudante que atua em uma ONG.

⁵⁷ Ao longo das observações, algumas estudantes encerraram o vínculo com as instituições onde exerciam a profissão, seja em função do término de seus contratos, seja ainda por discordar de orientações da escola. Mesmo após o encerramento de seus vínculos, as estudantes permaneceram como sujeitos participantes da pesquisa.

o processo formativo, coloca em relação o espaço de formação inicial e o espaço de trabalho profissional. Traduz o esforço de um trabalho coletivo por parte dos/as professores/as formadores/as, com ação interdisciplinar ao articular os conteúdos pedagógicos e os curriculares específicos. No Curso de Pedagogia do CAA, cada componente de PPP e de Estágio Supervisionado tem uma carga horária de 90h, distribuídas em teóricas e práticas, ou seja, atividades desenvolvidas no campo da formação e no campo da atuação profissional, respectivamente. Na matriz curricular, tem-se a seguinte composição:

Quadro 4 - Componentes Curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado

Componente	Período	Especificidade
PPP1	2º	Contexto escolar
PPP2	3º	Gestão Escolar
PPP3	4º	Práticas educativas em espaços não escolares
Estágio Supervisionado 1	5º	Educação Infantil
Estágio Supervisionado 2	6º	Ensino Fundamental anos iniciais
Estágio Supervisionado 3	7º	Gestão Escolar
Estágio Supervisionado 4	8º	Práticas educativas em Movimentos sociais

Fonte: Construção própria a partir do PPC (2008).

Os componentes curriculares de metodologia, apresentados no quadro 5, ocupam-se dos fundamentos teóricos e metodológicos de áreas do conhecimento que serão objetos de ensino dos/as futuros/as professores/as, ou seja, se apresentam preocupados com o *que fazer docente* de modo fundamentado. Assim, pela natureza e função no currículo, e pelos resultados em pesquisa anterior (CARMO, 2013), na qual estudantes reconhecem a importância desse campo curricular na articulação da formação com a atuação profissional, da teoria e da prática, e na dificuldade de realizar tal articulação, é que este componente foi selecionado.

Ao longo do Curso de Pedagogia, os componentes curriculares metodológicos estão ligados ao processo sistematizado de pesquisa e ao ensino e aprendizagem

de áreas disciplinares específicas, iniciando a oferta no primeiro período, distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 5 - Componentes Curriculares de Metodologia

Metodologia	Período
do Estudo	1º
da Pesquisa Educacional	2º
do Ensino da Língua Portuguesa 1	3º
do Ensino da Língua Portuguesa 2	4º
do Ensino da Matemática 1	4º
do Ensino da Matemática 2	5º
do Ensino das Ciências	5º
do Ensino de História	6º
do Ensino de Geografia	6º

Fonte: Construção própria a partir do PPC (2008).

Diante do exposto, selecionamos dois períodos: um na primeira metade do Curso, que chamaremos de Turma A, e outro da segunda metade, que chamaremos de Turma B. Assim, denominamos sem revelar quais sejam especificamente, visto que no Curso de Pedagogia há apenas uma turma de cada período por semestre letivo, e identificá-los poderia, então, revelar a identidade dos sujeitos participantes.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, utilizaremos as letras EP (estudante-professor/a) seguido de um algarismo que os diferencia, e que indica apenas o quantitativo de sujeitos. No quadro a seguir estão apresentadas algumas de suas características:

Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Turma	Sujeito	Conclusão do Normal Médio	Tempo de atuação	Rede em que atua	Nível de ensino que atua ⁵⁸	Turno de trabalho	Município
A	EP1	2012	1 ano	Privada	E. F. – 2º ano	Manhã	Jataúba
	EP2	2012	2 anos	Privada	E. I	Tarde	Caruaru
	EP3	2010	2 anos	Pública Municipal	E. F. – 5º ano	Manhã	São Caetano
	EP4	2012	1 ano	Privada	E. F. – 5º ano	Tarde	Agrestina
	EP5	2012	2 anos	Privada	E. I - Auxiliar de classe	Manhã	Cachoeirinha
	EP6	2013	1 ano	Privada	E. I.	Manhã	Belo Jardim
B	EP 7	2009	3 anos	Pública Municipal	E. F. – 4º e 5º anos	Manhã e Tarde	Lagoa dos Gatos
	EP8	2010	4 anos	Pública municipal	E. F. – 3º ano	Manhã	Cachoeirinha
	EP9	2009	2 anos	Pública Municipal	E. F. – mult.	Tarde	Panelas
	EP10	2009	2 anos	Pública Municipal	E. F. Coord. do Mais Educação	Manhã e Tarde	Gravatá
	EP11	2010	3 anos	Pública Municipal	E. F. Mult.	Manhã	Brejo da Madre de Deus
	EP12	2009	3 anos	Pública Municipal	E. I.	Manhã	Brejo da Madre de Deus

Fonte: construção própria a partir do PPC (2008)⁵⁹.

As estudantes-professoras apresentam como características comuns a formação recente no curso Normal de Nível Médio e o acesso ao Curso de Pedagogia logo após seu término; são professores/as predominantemente iniciantes, sinalizando que a atuação profissional começa quase ao mesmo tempo em que iniciam o Curso de Pedagogia.

Os dados mostram que há predominância de atuação profissional em cidades diferentes daquela na qual os/as estudantes estudam (apenas uma trabalha em Caruaru), o que diz do tempo despendido com deslocamentos, estudo, planejamento, entre outras atividades decorrentes de quem trabalha como

⁵⁸ Legenda: E.I – Educação Infantil; E.F – Ensino Fundamental; Mult. – multisseriada.

⁵⁹ Dados referentes ao I semestre letivo de 2014. Os destaques em itálico indicam os/as EP que tiveram seus contratos de trabalhos encerrados no decorrer do período de observação. Quanto ao gênero, registramos que do quantitativo de 12 sujeitos, apenas um é masculino. Ao longo do texto, utilizaremos o gênero feminino pela predominância do mesmo.

professor/a e estuda num curso noturno numa localidade distante. Há uma recorrência disso nas falas das estudantes-professoras ao se referir aos horários destinados aos estudos, à realização de leituras no trajeto ao CAA, ou ainda, na execução de atividades de seus respectivos trabalhos em momentos que antecedem a aula ou no intervalo, como a correção de atividades, o recorte de figuras, entre outras.

É importante ressaltar a presença de estudantes atuando tanto no espaço público – mesmo sem serem concursados/as – como no privado. Através dos relatos ocorridos ao longo das observações, identificamos que em ambas situações, dependem de contratos com baixos valores salariais e estão distantes de políticas voltadas para carreira docente.

Identificados os participantes da pesquisa, recorremos aos professores formadores⁶⁰ dos componentes curriculares eleitos para observação, que autorizaram nossa participação em suas aulas. No contexto de sala de aula, os professores formadores e demais estudantes de cada turma, mesmo contribuindo no processo relacional, não foram considerados como os principais sujeitos da pesquisa, enquanto as estudantes-professoras se constituíram sujeitos participantes da pesquisa.

Dessa maneira, a construção da nossa relação com os/as estudantes-professores/as, com os professores formadores e demais estudantes, foi sendo considerada no percurso da pesquisa, direcionando nossas ações, mobilidade nas aulas, aproximações e distanciamentos em situações de produção das atividades diversas pelos/as estudantes e de orientação dos professores aos estudantes individualmente, entre outras situações, buscando sempre perceber em que medida nossa condição de professora do CAA poderia interferir na dinâmica que observávamos.

Esse movimento nos possibilitou perceber que, se no início nossa condição de professora do Curso poderia interferir nos encaminhamentos da pesquisa, à medida que fomos nos relacionando, tornou-se comum a presença nas aulas, sem provocar inibições nos comportamentos, participações, e, à medida em que apresentarmos os procedimentos de pesquisa vivenciados, descreveremos mais

⁶⁰ Com a intenção de preservar a identidade de professores/as formadores/as das turmas observadas, utilizaremos o gênero masculino quando a eles/as nos referirmos.

como foi tecida essa relação: pesquisadora-estudantes-professoras-contexto de aula.

4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os procedimentos de pesquisa nos aproximaram das ações, da linguagem e da vida cotidiana de estudantes-professores/as no Curso de Pedagogia no CAA, considerando “que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade” (MINAYO, 2010, p. 203). Por isso, recorremos a uma pluralidade de procedimentos e instrumento de coleta e produção de dados – questionário, observação, pesquisa documental, da entrevista e diário de campo – nos possibilitaram olhar para o objeto sob diferentes formas.

O questionário possibilita a tradução de objetivos específicos da pesquisa, apresentando, dentre outras características, perguntas formuladas de maneira clara e direta, com número de questões limitado e que considere suas implicações no processo de tabulação e análise dos dados (GIL, 2008). Ele favoreceu a identificação e seleção dos/as estudantes, fornecendo elementos que permitiram a caracterização do perfil de estudantes do Curso, no que se refere à formação de origem e a atuação na profissão⁶¹.

Sua aplicação ocorreu nas turmas do 1º ao 7º período, ao final do segundo semestre letivo de 2013, em momentos acordados com os/as professores/as de diversos componentes curriculares. Neles, apresentávamos o objeto da pesquisa, como também a finalidade do questionário em questão. Como o questionário não era extenso, os/as estudantes respondiam e logo o devolviam. Em poucas situações os/as professores/as pediram para deixar algumas cópias para aqueles/as estudantes que chegariam posteriormente, fazendo a devolução ainda no mesmo dia. Como já anunciamos, a disponibilidade para a pesquisa esteve mais presente em turmas nas quais já havíamos experienciado a vivência em algum componente curricular. Foi, então, a partir da aplicação do questionário que se iniciou a construção de nossa relação com um campo de pesquisa que também era o lugar de atuação profissional.

⁶¹ Ver Apêndice A.

A pesquisa documental possibilita desvelar aspectos necessários para atender ao objeto de pesquisa, considerando que os documentos são contextualizados e informam sobre um momento e movimento da história de um grupo que influencia a vivência do presente. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) foi tomado em sua totalidade, e nele buscávamos identificar o espaço do saber da experiência e as possíveis proposições que poderiam influenciar a relação dos/as estudantes-professores/as com seus saberes. A partir do PPC, recorremos a 13 programas de ensino de componentes curriculares propostos por professores/as do Curso, selecionados em função da preocupação que revelavam quanto ao estudo da relação entre teoria e prática, da atuação profissional e da produção do conhecimento.

A observação, procedimento que possibilita o contato direto com os sujeitos em seu contexto real, através da aproximação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos, constituiu-se em procedimento fundamental para pesquisa. Ela ocorreu no primeiro semestre letivo de 2014, em duas turmas do Curso de Pedagogia, acompanhando um componente curricular de Metodologia de Ensino e outro de Estágio Supervisionado.

No primeiro contato com cada turma, reapresentamos nosso objeto de pesquisa e justificamos os critérios que serviram de base para que a turma fosse selecionada. As turmas foram receptivas e, ao longo das aulas observadas, percebíamos que estavam à vontade com nossa presença. No decorrer das aulas, nos posicionávamos de acordo com a proposta de cada aula: quando eram expositivas, ficávamos em meio aos estudantes; quando eram realizados trabalhos em grupo, nos inseríamos naqueles que tinham em sua composição estudantes-professores/as; em momentos de organização circular, também nos posicionávamos de acordo com a organização da turma.

Nas situações em que a aula foi gravada e depois transcrita, foi possível perceber que o comportamento dos/as estudantes não se alterou em função de nossa ausência, dito de outra maneira, nossa presença, mesmo que provocasse interferência, não desconfigurava a dinâmica relacional da aula entre estudantes, destes com o conhecimento e com o professor formador. Realizamos observação de 07 aulas com duração de 4 h/a em cada componente curricular, sendo que no de Estágio Supervisionado tivemos ainda 04 aulas de gravadas e transcritas, de mesma carga horária.

Nas observações, recorremos ao diário de campo como instrumento de orientação e registro. Assim, os registros eram realizados nas aulas acompanhadas, o que permitiu, dentre outras coisas, garantir a transcrição das falas dos sujeitos participantes. Posteriormente, esses registros eram digitados e a leitura permitia que fossem sendo tecidas orientações sobre o que privilegiar ou aprofundar em outros momentos e espaços de observação. Além de responderem à curiosidade de estudantes das duas turmas acompanhadas, que solicitaram a leitura dos escritos.

No que se refere à entrevista⁶², houve uma aproximação mais individualizada com as estudantes-professoras, favorecendo o aprofundamento e esclarecimento de questões surgidas ao longo do processo de observação e da análise dos dados. Elas ocorreram atendendo à disponibilidade de cada sujeito participante.

Recorremos ainda aos relatórios produzidos pelas estudantes-professoras no final do componente Estágio Supervisionado, de acordo com roteiro orientado pelo professor, e que se preocupa em sistematizar o movimento de observação, análise e reflexão das práticas do outro e de si mesmos.

4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA TÉCNICA PARA ORGANIZAR E ANALISAR OS DADOS

O processo de organização e análise dos dados aproximou-nos dos sentidos das ações e produções dos sujeitos, possibilitando compreender a realidade, revelada através das práticas, distanciando-se de qualquer ideia vinculada à busca do conhecimento verdadeiro. Para isso, tomamos a Análise de Conteúdo como técnica de análise que, conforme Bardin (2010), se preocupa com as comunicações, aprofunda-se no escondido, no latente, articulando rigor e necessidade de descobrir para além da aparência.

A Análise de Conteúdo “parte da leitura do primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2010, p. 308) e, para isso, desmembra o texto em unidades e categorias, isola os elementos, classifica, organiza, para reagrupar de maneira analítica (SOUZA JÚNIOR et al., 2010).

⁶² Ver Roteiro da entrevista no Apêndice B.

Elegemos a análise temática⁶³, que possibilitou descobrir os núcleos de sentido presentes nos dados analisados, através dos momentos apontados por Bardin (2010) como necessários a essa construção, a saber: a pré-análise, realizada com vistas à organização dos dados, na qual ocorre a constituição do *corpus* a ser submetido à análise; a exploração do material, que solicitara a articulação das decisões teórico-metodológicas com o *corpus* organizado; e o tratamento dos resultados e interpretações, que permitiu a construção das sínteses resultantes do processo de análise.

As categorias ‘saber da experiência’ e ‘currículo como prática pedagógica’ foram tomadas no processo de análise dos dados, considerando a natureza relacional que constitui cada uma, ao mesmo tempo em que caracteriza o diálogo entre ambas, materializado através das relações entre sujeitos, contextos e saberes. Assim, ao buscar saber se o currículo do Curso de Pedagogia influencia na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência, cada etapa da análise de conteúdo vivenciada, preocupou-se em perceber este movimento relacional.

Desse modo, em cada etapa da Análise, íamos identificando elementos no currículo proposto e vivenciado que se referissem ao saber da experiência, sinalizado através de indicações diretas de sua abordagem, e indiretas, como no modo de tratar as práticas docentes, por exemplo.

Na pré-análise, a leitura flutuante permitiu o aprofundamento e a intimidade com dados coletados e produzidos, provocando a identificação de elementos que requeriam maior esclarecimento, ao mesmo tempo em que possibilitou uma primeira organização dos mesmos. No caso da pesquisa documental, a leitura flutuante nos permitiu ir construindo o entendimento sobre o Projeto Pedagógico do Curso, sua estrutura, preocupações, prioridades, fundamentos e as ementas a serem analisadas, o que nos direcionou aos programas de alguns componentes curriculares, que resultou na organização de um mapa⁶⁴. Foi também na etapa de pré-análise que selecionamos os relatórios de Estágio Supervisionado como

⁶³ Além da análise temática, a Análise de Conteúdo tem outras técnicas de análise como a de avaliação, da enunciação, da expressão, das relações (BARDIN, 2010).

⁶⁴ Ver Apêndice E.

registros dos estudantes-professores/as a serem analisados⁶⁵, e a leitura realizada indicou a preocupação com a análise do contexto escolar e da prática docente observados pelos/as estudantes, e as reflexões provocadas a partir dela⁶⁶.

No caso dos registros das observações, a leitura flutuante resultou na organização de um primeiro mapa por turma acompanhada⁶⁷, sinalizando que na vivência curricular havia uma preocupação permanente da relação teoria e prática, formação e atuação profissional, bem como a presença do que inicialmente se apresentava como possíveis orientações de atitudes para a atuação profissional.

Na etapa de exploração do material, percebemos a articulação presente entre a vivência curricular, o PPC e os relatórios dos/as estudantes-professores/as, à medida em que sistematizamos os registros organizando-os em mapas e explorando-os, recorrendo, por exemplo, ao uso de cores que indicavam os sentidos de propostas e ações⁶⁸. Esta etapa confirmou e ampliou elementos sinalizados na pré-análise, como a preocupação central na relação entre teoria e prática e no modo de abordar o conhecimento no processo de formação profissional.

À medida em que explorávamos os dados, iniciávamos a etapa de tratamento e interpretação dos resultados, que permitiu, através da categorização, identificar os sentidos presentes na proposta e vivência curricular do Curso de Pedagogia que se apresentaram como elementos que influenciam a relação de estudantes-professores/as com seus saberes da experiência:

⁶⁵ Na realização da leitura flutuante, recorremos aos relatórios de análise de livros didáticos elaborados por estudantes ao final do componente de Metodologia do Ensino e aos relatórios de Estágio Supervisionado. A delimitação pelos relatórios do componente Estágio Supervisionado como documentos de análise ocorreu em função destes apresentarem reflexões sobre as práticas pedagógicas, especificamente as docentes, observadas e vivenciadas, enquanto os relatórios referentes à análise de livros didáticos eram específicos na análise desse recurso didático, sem a necessidade de uma contextualização.

⁶⁶ Ver Apêndice F.

⁶⁷ Ver Apêndice C.

⁶⁸ Ver Apêndice D.

Figura 2 - O currículo do Curso de Pedagogia e a relação estudantes-professoras com seus saberes da experiência



Fonte: A autora (2015).

A dinâmica que caracteriza o currículo como prática pedagógica, resulta da articulação de suas dimensões, ou seja, das interrelações (re)construídas, situando as estudantes-professoras e os elementos que influenciam na relação que estabelecem com seus saberes da experiência, propostos e construídos no currículo do Curso de Pedagogia do CAA. Nos capítulos seguintes, discutimos essa dinâmica através da proposta curricular e da vivência curricular de maneira separada, em função de uma organização didática, mas não desarticulada.

5 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC) é abordado como projeto institucional, constituinte da prática pedagógica, influenciador da vivência curricular. Nossa intenção foi identificar o espaço ocupado pelo saber da experiência e possibilidades que este documento poderia gerar no modo como estudantes-professores/as se relacionam com os saberes que produzem na atuação profissional.

Para isso, tomamos o PPC⁶⁹ na íntegra, considerando desde seu marco teórico orientador, que diz da dimensão epistemológica constituinte da prática pedagógica e do perfil profissional a ser formado, às ementas dos componentes curriculares, que delineiam formas de materialização do que foi indicado como necessário ser desenvolvido ao longo do Curso. Recorremos também à análise de programas de ensino por apresentarem a leitura realizada por professores/as do Curso de como pensam a efetivação do Projeto, através de objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e da avaliação propostos.

A organização deste capítulo inicia com a apresentação de elementos que estruturam o PPC. Em seguida, são discutidos os sentidos identificados como influenciadores da relação que estudantes do Curso de Pedagogia poderão estabelecer com os saberes da experiência, quando da vivência curricular do Curso, tanto para os/as futuros professores/as, como para aqueles/as que já exercem a profissão.

5.1 O PPC: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO COMO TRADUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção foi organizada sob duas preocupações articuladas entre si: situar o contexto de implantação do Curso de Pedagogia, e o Projeto Pedagógico deste

⁶⁹ Utilizamos para a análise a versão do PPC com data de 2008, disponibilizado no site da UFPE, por considerar ser este oficial, disponibilizado publicamente. Há uma versão com data de 2010, disponibilizado pela Coordenação do Curso na qual há as seguintes alterações: informação sobre a composição da coordenação do Curso naquele período; atualização do quadro docente, incluindo formação e publicações; e inserção de um item abordando o Estágio Supervisionado. Vale ressaltar que até março de 2015, o PPC disponibilizado no referido site continuava sendo a versão de 2008. (UFPE, 2012).

Curso, no que diz respeito à sua estrutura e organização. Estas preocupações oferecem base para a discussão de como o Curso de Pedagogia do CAA/UFPE está configurado e a consequência desta configuração quando se pensa na abordagem do saber da experiência.

O Curso de Pedagogia no Agreste pernambucano se insere em uma política de ampliação e interiorização da educação superior pública, que possibilitou o acesso àqueles/as que, por sua localização regional, associada às condições econômicas, estariam afastados da educação superior. Essa política está associada à melhoria dos índices avaliativos da educação básica, apontados como insuficientes na região. Pressupõe, assim, que a formação de qualidade dos profissionais na área da educação incidirá sobre a melhoria do referido nível de ensino, através da formação de profissionais qualificados para a pesquisa e também para a vida profissional. Nessa direção, assume o objetivo de atender aos interesses e às necessidades para uma sociedade mais justa e igualitária.

No PPC é ressaltada a existência de outras IES na região, mas destaca que a presença da educação pública e gratuita amplia a possibilidade dessa formação especializada, e acrescenta a pesquisa e a extensão como influenciadoras da relação universidade-comunidade, em função de ser a tríade ensino-pesquisa-extensão o sentido da ação universitária.

Em alguns momentos, apesar de reconhecer a presença da educação superior, o Projeto indica uma visão negativa desta educação e da formação profissional na região interiorana, conforme pode ser visto a seguir:

A falta de educação superior de qualidade e gratuita na região Agreste, bem como a ausência de incentivo à pesquisa, são fatores ressentidos tanto pela população quanto pelos governos. Os cursos superiores instalados são, em sua maioria, pagos, e ainda restritos a poucas áreas de conhecimento [...]
A formação do pedagogo na região é elemento imprescindível para o incremento de profissionais da educação com capacidade de realizar projetos educacionais para a Educação Básica para gestão educacional em articulação com os movimentos sociais, tendo em vista a superação de uma tradição clientelista e atrasada (UFPE, 2008, p. 6, grifo nosso).

Tais afirmações se opõem às pesquisas, como a coordenada por Almeida (2008, 2012⁷⁰), a de Silva (2007), entre outras, que indicam a existência de

⁷⁰ Refere-se ao Projeto de Pesquisa "Políticas Curriculares para a Formação de Professores: uma Análise do Currículo Vivido pelas IES no Curso de Pedagogia". Ver Relatório de Pesquisa (2012).

movimentos de resistência e recontextualização na construção de propostas de formação para o Curso de Pedagogia, bem como o investimento na qualidade da formação em nível superior realizadas por IES do Agreste pernambucano. Ampliar a oferta da educação superior, garantir o acesso através da gratuidade e de uma educação de qualidade, característicos da interiorização, não significa desconsiderar a existência de IES na região que contribuem para a qualidade da formação de pedagogos/as.

Ao tomar a articulação ensino-pesquisa-extensão como potencialidade para garantia da qualidade da formação através do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE, a extensão é considerada como possibilidade de colaborar com a melhoria das condições de vida da população da região, através da inserção da instituição na região, e da consolidação de ações que estejam sendo desenvolvidas; a extensão aparece vinculada diretamente à pesquisa.

Quanto à pesquisa, o PPC apresenta preocupação especial, sinalizando o Curso de Pedagogia como requisito para a existência da pós-graduação⁷¹, *Lato e Stricto Sensu*, para a realização da pesquisa científica, bem como a formação de profissionais qualificados/as para atuação na educação superior da região. A necessidade da pós-graduação se revela de maneira significativa no PPC de modo a incluir na previsão dos espaços para o Curso de Pedagogia salas de estudo equipadas para turma de Mestrado.

Desse modo, o Curso de Pedagogia propõe o desenvolvimento de pesquisas associadas às problemáticas da região, como oferece a condição para instituir a pós-graduação, o que fortaleceria essa atividade, e ainda favoreceria continuidade na qualificação profissional. Assim, a pesquisa é tomada como fator primordial, de modo a favorecer a formação de profissionais capazes de elaborar projetos que possibilitem mudanças nas relações sociais e políticas e a transformação dos índices de desenvolvimento na região.

No que diz respeito à elaboração do PPC, esta ocorreu num contexto de implantação do Curso, portanto, sem uma participação efetiva de toda a comunidade acadêmica. O Projeto afirma terem sido consideradas como direcionadoras para sua elaboração as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as

⁷¹ No contexto de elaboração do PPC, datado de 2008, ainda não havia a Pós-Graduação em Educação Contemporânea no CAA. O início ocorreu em 2011.

discussões acadêmicas realizadas na UFPE sobre formação de professores/as e as demandas educativas e sociais da região Agreste (UFPE, 2008, p. 3). Assim, o Projeto proposto para o Curso de Pedagogia representa uma proposição inicial voltada para a prática pedagógica, mas que dela não foi resultante. Ele apresenta-se como Projeto não definitivo, de caráter dinâmico, podendo ser revisto quando se julgar necessário.

Enquanto documento que sistematiza uma proposta de formação de professores/as através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o PPC apresenta-se estruturado em partes que se mostram articuladas entre si, a saber: uma introdução organizada em apresentação, contexto da região Agreste e justificativa, marco teórico, finalidades e objetivos do Curso, perfil do profissional, campo profissional, sistema de avaliação, corpo docente, suporte e funcionamento do Curso, estrutura curricular, ementas e bibliografia dos componentes curriculares, organização semestral do Curso e referências. A seguir, destacamos algumas especificidades identificadas nessa estrutura do Projeto do Curso.

A introdução justifica a existência do Curso em função das demandas da região, mas não traz diagnóstico do Curso propriamente dito, por ser a primeira versão elaborada. O marco teórico declara preocupação com um projeto político que orienta o Curso a uma proposta de intervenção na realidade, em busca de mudança para uma sociedade pautada na justiça social, como indicado no trecho a seguir:

Embora a educação seja definida como forma de reprodução dos modelos sociais vigentes e daquilo que se define como projetos históricos e científicos, ela pode ser uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico (UFPE, 2008, p. 7)

Nesse sentido, articula a compreensão de educação, de sociedade e de cidadania, que colaboram com a definição de como concebem o conhecimento, a universidade e a formação pedagógica, definindo como o Curso toma o processo de formação, destacando a relação ensino-aprendizagem, professor/a-estudante-conhecimento. Esta articulação é que orienta a definição dos objetivos do Curso.

O sistema de avaliação, por sua vez, é normatizado pela Resolução N°. 04/94/CCEPE/UFPE, no que se refere à avaliação da aprendizagem e à frequência ao Curso, tendo a sua transcrição na íntegra. Apesar disso, o PPC apresenta os elementos que dão forma a esse sistema, baseando-se nos princípios da

constância, da democracia, da pertinência e da diversidade, para a realização da avaliação da aprendizagem, do Curso e da Instituição⁷².

O corpo docente é apresentado, incluindo a titulação, havendo o destaque para a priorização por docentes com formação doutoral, por considerar que “tal perfil deve garantir que, além da docência na Graduação, os professores se dediquem à implantação, em médio prazo, do Programa Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) em Educação” (UFPE, 2008, p. 22). Essa exigência reforça a preocupação com a pós-graduação presente na graduação.

No que se refere à estrutura curricular do Curso de Pedagogia, o PPC apresenta um quadro⁷³ que dispõe os componentes curriculares obrigatórios, os de Estágio Supervisionado e os eletivos, com a respectiva carga horária e número de créditos correspondente. Essa organização apresenta dois aspectos que merecem destaque. Primeiro, considera todas as disciplinas como componentes curriculares, apesar de o uso desse termo designar uma organização mais ampliada e compósita das disciplinas e atividades, como é o caso do Estágio Supervisionado, da Pesquisa e Prática Pedagógica, ou das Metodologias de Ensino, que são compostos por diferentes disciplinas com a mesma natureza. As disciplinas, por sua vez, comumente estão vinculadas à organização dos conteúdos de uma área do conhecimento específica. O Projeto não faz referência à escolha pelo uso do termo, por isso, optamos por seguir o traçado no PPC, tratando todos como componentes curriculares, sejam eles disciplinares ou não.

O segundo aspecto diz respeito ao Estágio Supervisionado. A estrutura curricular apresenta os componentes de Estágio Supervisionado separados dos demais componentes obrigatórios. No PPC, é no Estágio Supervisionado que se “desenvolverá ações e reflexões teórico-metodológicas sobre a prática docente, de gestão e práticas educativas nos movimentos sociais” (UFPE, 2008, p. 26), sem fazer referência, inicialmente, ao componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), apesar deste último também ser concebido como eixo articulador do semestre, no que diz respeito à articulação teoria e prática. Esta compreensão se apresenta como *estratégia da organização semestral do Curso*, ao indicar que “as

⁷² Ver UFPE (2008, p. 18-22).

⁷³ Ver Anexo A.

disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágios Supervisionado devem funcionar como eixo norteador do semestre” (UFPE, 2008, p. 60).

Outro elemento destacado em relação ao Estágio Supervisionado diz respeito à recepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em relação à carga horária, à docência e à gestão, assim como na amplitude de espaços escolares e não escolares. Porém, não há menção à experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal de Nível Médio, como indicado no inciso IV do Artigo 8º da Resolução CNE/CP 1/2006.

São os Estágios Supervisionados e os componentes curriculares de PPP os espaços privilegiados para o trato do saber da experiência, em que pese a natureza dos referidos componentes: a de pôr em diálogo teoria e prática, formação e atuação profissional, através de uma construção orientada pela pesquisa, que toma como totalidade a realidade no contexto da formação profissional, ao articular os diversos componentes curriculares do Curso, e no contexto da atuação profissional.

Ao abordar o Estágio Supervisionado na estrutura curricular e na organização semestral do Curso, o PPC revela, em certa medida, uma distinção das discussões realizadas no contexto da UFPE e que influenciaram a compreensão sobre os componentes curriculares de PPP. Essas discussões, sistematizadas por Santiago e Batista Neto (2006), indicam a articulação direta entre PPP e Estágio Supervisionado, além dos componentes que se ocupam da elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso, chamados de TCC 1 e TCC 2.

Segundo a autora e o autor, o componente curricular PPP está estruturado em quatro ciclos de conhecimento que não se igualam a semestres, são eles: a organização escolar, entendendo-a como instituição em sua globalidade (1º ciclo); o ambiente da sala de aula e seus rituais e processos interativos (2º ciclo); e a preparação para realização de intervenção pedagógica em sala de aula e em outros espaços da escola (3º ciclo). O 4º Ciclo é responsável pela realização do estudo monográfico sobre a escola, a sala de aula e/ou o ensino, entendido como momento síntese do componente curricular (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 31-34).

Podemos perceber que o 1º e 2º Ciclos se propõem a aproximar o/a estudante dos espaços de atuação profissional do/a pedagogo/a-professor/a numa perspectiva de globalidade, através de uma atitude investigativa, que intenciona favorecer a compreensão de como funciona a escola e se desenvolve a profissão,

tomando para análise os subsídios teóricos que estão em construção nos diversos componentes curriculares que estruturam o Curso.

O 3º Ciclo se caracteriza pela ação interventiva no âmbito da escola e da sala de aula, superando a visão aplicacionista de final de curso, como se caracterizava o estágio em outros contextos, mas compartilhando a compreensão de que “a vivência dos dois primeiros Ciclos, enquanto estudo, observação e socialização tenham oportunizado uma análise sobre a organização e o funcionamento da escola – sala de aula, permitindo um trabalho de elaboração e vivência pedagógica.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 33).

É importante ressaltar que, segundo Santiago; Batista Neto (2006, p. 31), os Ciclos “têm a função de mediar os saberes disciplinares da formação profissional e os saberes da experiência produzidos tanto no processo de formação profissional quanto no exercício da profissão”, através das unidades temáticas e da abordagem didática que os caracterizam. Tomar então o saber da experiência, especificamente aquele produzido no exercício da profissão, é o que nos fez privilegiar este componente curricular como recorte para investigação.

Em síntese, ao mesmo tempo em que o PPC se aproxima das discussões sistematizadas por Santiago e Batista Neto (2006), que influenciaram diretamente na organização curricular do Curso de Pedagogia do CE/UFPE, que tomam os componentes de Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado como articuladores da relação teoria e prática, espaço de formação e de atuação profissional, também o PPC difere ao tomá-los como articuladores do semestre, e não do Curso, e ao separarem na estrutura curricular os componentes curriculares de PPP e os Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentados como obrigatórios, dos componentes de Estágio Supervisionado, que parecem receber espaço privilegiado, talvez por seu caráter interventor.

Outra parte do PPC são as ementas dos componentes curriculares obrigatórios, eletivos e dos Estágios Supervisionados. Elas são acompanhadas das respectivas referências bibliográficas. Os programas de ensino seguem o formato oficial da UFPE, trazendo as ementas, objetivos, conteúdos, as referências bibliográficas básicas e complementares, definidos para cada componente⁷⁴.

⁷⁴ Os programas de ensino são entregues semestralmente pelos/as professores/as à Coordenação do Curso em cada semestre letivo.

Apresentam, ainda, metodologia e avaliação que permitem uma aproximação ao que é proposto por professores/as para a materialização do PPC do Curso, pois nestes espaços estão expostas as sequências das aulas, as atividades e as dinâmicas pensadas, que orientarão a relação professor/a-estudante-conhecimento. Os programas então, podem ser considerados como lugar de articulação entre o Projeto institucional e a vivência curricular, ou seja, elementos de articulação da prática pedagógica.

Resumindo, a criação do Curso de Pedagogia responde à política da interiorização da educação superior, e segue as mesmas orientações da criação do *Campus*. Reconhece a relevância do Curso para a região, destacando que a formação em nível superior de qualidade é característica da educação pública gratuita. Para isso, toma o ensino, a pesquisa e a extensão como articuladoras de uma proposta de formação que assume a intenção de transformar realidades educacionais do interior do estado pernambucano, com vistas à melhoria da qualidade da educação, em especial a educação pública.

Sinaliza também a preocupação com a pesquisa, em especial através da criação de um Programa de Pós-Graduação em Educação, que favoreça o desenvolvimento da região por meio da produção do conhecimento científico e da formação profissional.

E ainda, enfatiza em sua estrutura curricular e na organização semestral do Curso, a preocupação com a relação entre teoria e prática, formação e atuação profissional, ao assumir o papel de articulação dos componentes curriculares e Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica em cada semestre, e em consequência, ao longo do Curso. Essa ênfase representa um espaço para a abordagem do saber da experiência, situando-o como elemento da profissão.

Por fim, ao conhecer a estrutura e organização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no contexto de ampliação interiorizada da educação superior, tem-se a base na qual estão situados os sentidos identificados como influenciadores da relação profissional que se estabelece com o saber da experiência.

5.2 OS SENTIDOS NO PPC DA RELAÇÃO DE PROFESSORES/AS COM SEUS SABERES DA PROFISSÃO

Neste momento, nos preocupamos em apresentar os sentidos identificados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, voltados para se pensar a formação de estudantes que já exercem a profissão, oriundos do curso Normal de Nível Médio, à medida em que vão tecendo a formação na educação superior na relação com a atuação profissional. Dito de outra maneira, buscamos identificar o que poderia contribuir para entendermos se o currículo possibilita ao/à estudante olhar para os saberes que produz e se relacionar com esses saberes.

O PPC assume o Curso de Pedagogia como lugar para formação inicial de pedagogos/as para atuarem em diversos campos da educação, tanto no ambiente escolar, como não escolar. E, mesmo com a justificativa de a implantação contribuir na formação em nível superior de professores/as que atuam na educação básica, e atendendo a uma demanda significativa de estudantes egressos do curso Normal em Nível Médio, como de estudantes que já exercem a profissão, o Projeto não faz referência a esse perfil estudantil. Ou seja, os saberes construídos pela formação anterior e/ou pela atuação profissional não são abordados de maneira específica pelo PPC como elementos a serem considerados ao longo da formação.

Vale ressaltar que, na versão 2010, a atuação profissional na educação básica é considerada, facultando o direito à redução de carga-horária do Estágio Supervisionado:

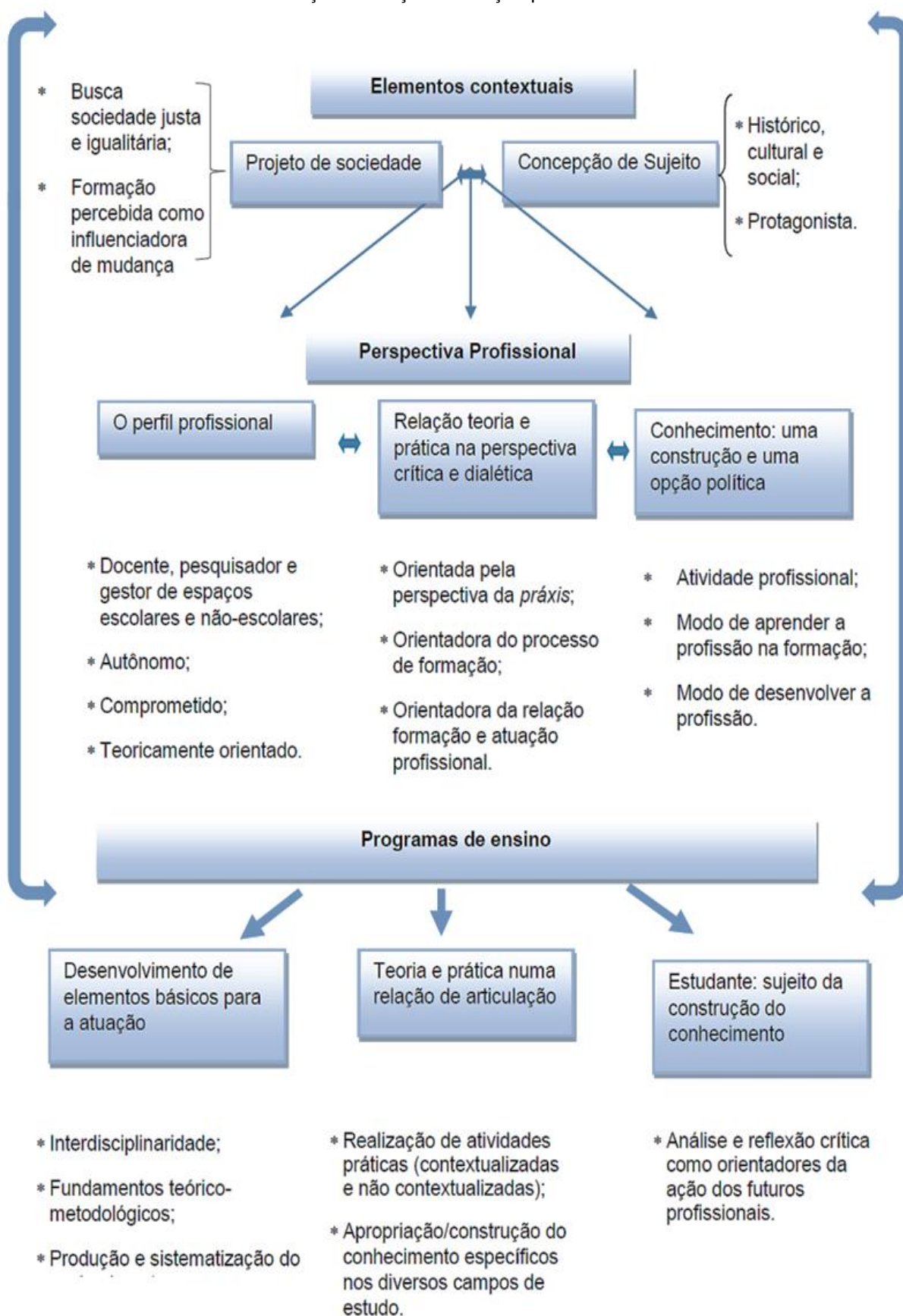
Licenciandos(as) que atuam regularmente como docentes em escolas de Educação Básica terão direito à redução da carga-horária do Estágio Supervisionado em 50%, em cada semestre, desde que comprovado seu exercício profissional e seja elaborado um relatório reflexivo e fundamentado de sua prática profissional (UFPE, 2010, p. 36).

Esta versão do PPC (2010), além de reduzir a carga-horária dos/as estudantes, solicita relatório sustentado em uma reflexão sobre a prática profissional. No entanto, não há critérios que orientem essa redução, como por exemplo, o tempo de atuação ou a etapa e modalidade de ensino de atuação do/a estudante. Além disso, não é explicitada a forma de acompanhamento a ser realizada, e ainda parece reduzir a reflexão sobre a prática à elaboração do relatório.

Apesar de não haver no PPC (2008) uma indicação de formas de acompanhamento àqueles/as estudantes com formação profissional prévia e/ou em exercício profissional, nem explicitada a abordagem do saber da experiência, a análise do PPC permitiu perceber a existência de elementos influenciadores diretos do modo como o/a profissional se posiciona na relação com o saber e o fazer docente. Esses elementos estão configurados através do modo como o PPC considera o perfil profissional, a relação teoria e prática e como toma o conhecimento e sua construção, materializados através dos programas de ensino, e se assentam na opção político-pedagógica indicada através do projeto de sociedade e da concepção de sujeito adotados pelo Projeto e representados no esquema 1.

O esquema apresenta os elementos teórico-metodológicos influenciadores da relação entre formação e atuação profissional, situados em três dimensões. A primeira diz respeito aos elementos contextuais, estabelecidos através do projeto de sociedade e da concepção de sujeito, que se mostra como base de todo o PPC. A segunda, se volta para a perspectiva profissional, representada no perfil profissional, na relação teoria e prática crítica e dialética, e no conhecimento como construção e opção política. A terceira dimensão diretamente influenciada pelas duas anteriores, refere-se à orientação dos programas de ensino, resultando no desenvolvimento de elementos básicos para a atuação profissional, na teoria e prática articuladas, tomando o/a estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Abordaremos esses elementos de maneira articulada, buscando apresentar o movimento entre as três dimensões.

Esquema 1 - PPC de Pedagogia: elementos influenciadores na relação formação e atuação profissional



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2015.

5.2.1 O projeto de sociedade e a concepção de sujeito

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA apresenta a proposta de formação assentada na configuração de um projeto de sociedade e a concepção de sujeito, que parecem se constituir a base da formação e, portanto, fundamento dos elementos influenciadores da relação entre formação e atuação profissional, representados no Esquema 1, ou seja, o projeto de sociedade e a concepção de sujeito orientam todo o Projeto do Curso de Pedagogia.

O projeto de sociedade adotado no PPC parte da compreensão de ser a sociedade complexa e organizada de modo desigual, o que rebate negativamente na atuação dos sujeitos e na forma como a diferença, constituinte da sociedade, é abordada. Isso porque as estruturas econômicas são tomadas como impositoras de deformações graves para as pessoas, de um modo específico, e para a sociedade de modo ampliado, o que parece representar uma visão reduzida, que limita as desigualdades e a organização social às questões de ordem econômica apenas, e tornam os sujeitos sociais a elas reféns.

Mas, apesar de indicar as estruturas econômicas como impositoras, o PPC assume a possibilidade de transformação social, propondo que a educação seja uma via que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

Embora a educação seja definida como forma de reprodução dos modelos sociais vigentes e daquilo que se define como projetos históricos e científicos, ela pode ser uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico (UFPE, 2008, p. 7).

O compromisso com a transformação social sinaliza para a formação de um/a profissional que assuma uma opção política, voltada para a atuação profissional comprometida com esse projeto de sociedade. Em decorrência disso, o Projeto destaca o trato da diferença através da valorização como atitude necessária a uma sociedade mais justa.

A diferença é apresentada como resultado do pluralismo de concepções e práticas que caracterizam a vida social e cultural, não havendo uma definição específica no documento. E o diálogo é reconhecido como atitude que exige reflexão e vivências na direção da superação de conflitos, na busca pela convivência e pela valorização da diferença:

Por um lado, isso pode levar a um diálogo enriquecedor, abrindo perspectivas para a convivência na diferença. Por outro, a manutenção do diálogo e da valorização da diferença se torna um desafio constante, exigindo reflexões e vivências, superando os possíveis conflitos (UFPE, 2008, p. 6).

No PPC, o sentido de diálogo que interfere nas relações entre as diferenças se aproxima à compreensão de diálogo em Santiago, que o caracteriza como atitude desafiadora e prática coletiva, que se transforma em situação de ensino e aprendizagem, requerendo coerência entre discurso e prática, portanto, uma opção política (SANTIAGO, 1998, 2006b).

Nesse sentido, o Projeto afirma a universidade como “lugar para o educando ensaiar um projeto de vida, comprometido com valores humanos e sociais que elevem a dignidade da pessoa humana” (UFPE, 2008, p. 7). A humanização parece ser tomada pelo documento como finalidade do processo formativo, aproximando-se à perspectiva sinalizada por Freire (2001, 2007,) e Souza (2009). No entanto, mais que ensaiar, a universidade poderia assumir como intenção que estudantes vivenciem ao longo de sua formação práticas humanizadoras, relações de valorização da diferença, o diálogo como atitude formativa.

O PPC explicita sua adoção por um projeto de formação que atente para a dimensão política da formação de pedagogos/as em sua organização curricular, considerando que...

[...] os saberes curriculares estão relacionados aos projetos de sociedade e devem ser propostos a partir de opções a serem assumidas. Por isso, a formação deve se orientar por projetos sociais que se comprometam com a emancipação e com a construção de identidades cidadãs (UFPE, 2008, p. 11)

Nesse sentido, o PPC assume a emancipação como projeto, e a identidade cidadã como aquela voltada para a justiça social, para o respeito e valorização da diferença, para o trato da diversidade, para a busca pela dignidade do sujeito. Isso é reforçado quando o Projeto aponta como perfil para o egresso do Curso de Pedagogia, ser um profissional cidadão/cidadã, apto a “agir de maneira coerente com os valores da ética, da justiça e da solidariedade, visando a construção de uma sociedade justa e igualitária” e a “zelar pela dignidade do ser humano, pela

dignidade do seu trabalho de educador e pela diversidade presente entre os educandos” (UFPE, 2008, p. 15-16).

Desse modo, o projeto de sociedade afirmado no PPC indica preocupação com os valores éticos e com a solidariedade, ao almejar uma sociedade caracterizada pela justiça social, pelo trato igualitário, pela dignidade humana, pautada em valores éticos, de respeito e de valorização à diferença, por isso, indica a formação através do Curso de Pedagogia como possibilidade de transformação social.

Assim, a formação volta-se para mudança social, como via de uma construção que visa contribuir para a “inserção de pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico” (UFPE, 2008, p. 7), mas reconhecendo que dela apenas não depende a conquista desse perfil de sociedade.

No contexto regional onde está situado o CAA, a formação assume o objetivo de contribuir na autodeterminação de comunidades afetadas pelo baixo desenvolvimento, destacando de modo especial as rurais. Expressa, assim, a luta por uma sociedade de diferenças reconhecidas, respeitadas, valorizadas, com condições dignas de existência.

Portanto, o documento explicita que a formação de professores/as pedagogos/as ocorrerá na perspectiva interventiva, de assumirem-se sujeitos de mudança social, através de um Curso no qual o papel pedagógico e o político se apresentem de modo indissociável, e a ação educativa concebida como “um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora” (UFPE, 2008, p. 8). Dito assim, a dimensão político-pedagógica torna-se orientadora da prática pedagógica, e busca construir um olhar crítico para a realidade, para compreensão do contexto social e da assunção do projeto de transformação social como projeto de formação em quaisquer espaços educativos.

Para este fim, o PPC anuncia que a formação está voltada para instrumentalizar o sujeito na direção da ação crítica de intervenção, dizendo da intencionalidade que orienta os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso. Vejamos:

- Participar no processo de formação científica e pedagógica *para* a compreensão da complexidade do ser humano, da vida social e das instituições sócio-históricas;

- Ser capaz de desenvolver conhecimentos *de maneira coletiva*, envolvendo os alunos como participantes do processo, *dialogando na base do reconhecimento e do respeito mútuo*, sem preconceitos e discriminações;
- Ser capaz de elaborar e desenvolver pesquisas e de contribuir para a reflexão sobre a educação e *para o bem-estar social* (UFPE, 2008, p. 16, grifo nosso).

Os trechos citados mostram que a aprendizagem científica, pedagógica e dos processos de produção do conhecimento são possibilitadas pela formação **para**, quer dizer, têm como finalidade construir o projeto de sociedade e intervir na mudança da realidade desigual. Por isso, o bem-estar social, a ação que atenda à complexidade humana e social se constituem metas a serem atingidas a pelo/a pedagogo/a.

Assim, é possível ver formalizado no PPC a formação com finalidade de influenciar a mudança, a partir do diálogo, da criticidade e da atitude transformadora que orientam o processo de formação. E nessa direção, situa o sujeito como protagonista, que reconhece seu papel de atuação. O protagonismo do sujeito está vinculado ao projeto de sociedade, e no PPC o/a estudante é sujeito histórico e social, influenciado pelo contexto no qual está inserido e pelas relações sociais mais amplas, que interferem em seu contexto específico.

O PPC expressa que o sujeito da educação e da formação pedagógica é constituído por aspectos articulados entre si e, assim como a sociedade, é influenciado por problemas sociais concretos, e possuidor de aspirações e utopias, pois,

ser sujeito é ser uma totalidade pessoal, compreendida e identificada a partir de aspectos bio-psico-existenciais, de elementos culturais e sociais peculiares, de estruturas econômicas que impõem deformações graves para as sociedades e para as pessoas, etc. (UFPE, 2008, p. 8).

Ao se referir aos problemas sociais concretos, as estruturas econômicas são reconhecidas como suas geradoras. E, mesmo sem especificar quais são os problemas, assinala que a desigualdade parece ser geradora de ações que infringem a dignidade da pessoa humana, a justiça e a igualdade de atuação cidadã. Em contrapartida a esse quadro, assume a possibilidade de mudança, mas não fica explicitado se isso ocorreria no sentido de reconstrução do existente.

A compreensão de ser o sujeito da educação histórico e social está ancorada na concepção freireana de inacabamento e num processo de permanente construção, distanciando-se de algum vínculo que tome a constituição histórica e social como determinadora da realidade e do sujeito. Ao mesmo tempo, a compreensão de inacabamento e de construção se refere ao sujeito influenciado, mas também influenciador, inscrito e autor de um contexto, que, através da formação, construirá/aprenderá as ferramentas que possibilitem reconhecer-se protagonista. É o sujeito protagonista que busca a construção de uma sociedade mais justa, que zele pela dignidade e pela diversidade, que possa despertar a consciência crítica como e na vivência profissional, através da atitude crítica, reflexiva e coerente frente às situações.

Esta é a base pensada no PPC que recontextualiza a política de interiorização da educação superior, bem como as políticas curriculares propostas para o Curso de Pedagogia, ao assumir um projeto de sociedade justa e igualitária, orientador da formação, tomando como realidade passível de transformação através do protagonismo de sujeitos sociais, que, através da formação, construirão instrumentos necessários ao processo de mudança. É esta perspectiva que orienta a dimensão da perspectiva profissional e a orientadora dos programas de ensino, que passaremos a abordar articuladamente.

5.2.2 Perfil profissional e o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento

O perfil profissional do/a pedagogo/a definido no PPC está assentado no projeto de sociedade e na concepção de sujeito que faz ser o/a pedagogo/a, a partir da formação, um/a profissional autônomo, comprometido, teoricamente orientado para a docência, a pesquisa e a gestão educacional, em espaços educacionais escolares e não escolares, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O PPC define, assim, que professores/as deverão:

exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógico. Além disso, o

curso propicia uma *formação com ênfase* nas áreas de *Gestão e Práticas Educativas nos Movimentos Sociais* (UFPE, 2008, p. 13, grifo nosso).

O foco da formação é a docência na educação básica, educação profissional e em espaços que requeiram conhecimento pedagógico. Mas, ao tomar a docência, a pesquisa e a gestão educacional como delineadoras do perfil profissional do/a pedagogo/a, estas três atividades profissionais são apresentadas com a mesma ênfase, diferentemente do que foi percebido no PPC/CE/UFPE, no qual a ênfase recaía sobre a docência, em consonância com as discussões mediadas por entidades como ANPEd, ANFOPE, entre outras mencionadas no 3 capítulo, que influenciaram a elaboração das DCP atualmente em vigor.

Assim, a docência é base da formação enfatizada, do mesmo modo que o ensino, pesquisa e gestão educacional: “busca-se articular a teoria e prática na formação do pedagogo, tendo em vista a construção de um perfil de educador com ênfase na docência, na pesquisa e na gestão educacional” (UFPE, 2008, p. 3). A ênfase na docência, na pesquisa e na gestão educacional, de modo igual, representa a amplitude do que caracteriza o perfil do/a pedagogo/a, mas não considera docência como base privilegiada da profissão, assumida teoricamente por parte da comunidade acadêmica como sendo o que caracteriza a natureza do trabalho docente, da profissão. Ressaltamos, ainda, que a pesquisa abordada no perfil profissional de modo articulado à docência e à gestão educacional é apresentada como atividade.

Na delimitação das áreas de atuação profissional em gestão e em práticas educativas em ambientes não escolares, destacamos alguns aspectos. No que se refere à gestão, esta se apresenta no campo escolar e não escolar. Assim sendo, o PPC diz esperar um/a profissional competente “**com a organização e a gestão escolar**” e “**com a organização e a gestão de práticas educativas em ambientes e estruturas não-escolares**” (UFPE, 2008, p. 17, grifo nosso). Apesar disso, percebemos que os componentes curriculares voltados para a gestão não explicitam sua abordagem em ambientes não escolares.

No caso do componente Gestão e Organização da Educação, a ementa destaca o estudo da gestão em geral e no campo educacional, além de propor a “análise crítica do sistema educacional brasileiro na sua organização/gestão/legislação/dinâmica interna, seus fatores influenciadores e suas

relações com a sociedade local” (UFPE, 2008, p. 42). As referências bibliográficas também elencam produções que discutem a gestão escolar.

A gestão em ambientes não escolares é abordada através do componente curricular PPP3, cuja ementa tem como foco “a análise dos princípios educativos, sociais, políticos e/ou de gestão” (UFPE, 2008, p. 45), e do Estágio Supervisionado 4, que estuda “as práticas educativas nos movimentos sociais, sob o viés da gestão da escola e da prática pedagógica nesses espaços” (UFPE, 2008, p. 47), delimitando os movimentos sociais como espaço de estudo e investigação.

O espaço de atuação profissional – espaços escolares e não escolares – está presente de maneira equilibrada no PPC, através dos objetivos, conteúdos, capacidades esperadas do/a profissional pedagogo/a, sem haver hierarquia entre a atuação em ambos espaços. É importante ressaltar que, ao considerar as práticas educativas em espaços não escolares como área de atuação do/a pedagogo/a, o PPC não faz distinção entre os movimentos sociais, as ONGs e outros espaços não escolares. Por vezes, os movimentos sociais predominam como definição de espaços não escolares. Vejamos alguns trechos:

O curso propicia uma formação com ênfase nas áreas de Gestão e Práticas Educativas **nos** Movimentos Sociais.

[...]

As atividades docentes devem compreender a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, de organização e gestão de atividades educativas não-escolares próprias da cultura **e dos** movimentos sociais da região, (p. 13, grifo nosso)

Suscitar a capacidade de estudos e de pesquisas voltadas para o trabalho educativo no exercício das atividades educativas escolares e *não-escolares*.

[...]

Apoiar as iniciativas de educação formal e não-formal que ocorrem na região, promovidas por ONGS, sindicatos rurais, projetos de sustentabilidade local que carecem de um apoio pedagógico (UFPE, 2008. p. 14, grifo nosso).

A amplitude na abordagem dos espaços não escolares e a recorrente ênfase dada aos movimentos sociais, pode levar à compreensão que estes, as ONGs e outros espaços são sinônimos. Porém, Gohn (2011) e Lage (2010) chamam a atenção para a diferença. Até a década de 1980, as ONGs atuavam junto aos movimentos sociais com ações reivindicatórias, participativas e militantes. A partir da década de 1990 e, em especial no início do século XXI, elas passam a atuar através da prestação de serviços, com projetos de prazos determinados, que põem em parceria Estado e empresas da sociedade civil, ou seja, financiamento público e

privado. Neste sentido, estão “inscritas no universo do terceiro setor”⁷⁵, voltadas para a execução de políticas de parceria entre o poder público e a sociedade, atuando em áreas onde a prestação de serviços sociais é carente ou até mesmo ausente” (GHON, 2011, p. 343).

Os movimentos sociais historicamente assumem como função primordial a criação de tensão nos limites da democracia, representando uma luta política. Estão fundamentados em um projeto de vida e de sociedade, contribuindo para organização e conscientização desta. Em função disso, se caracterizam pela luta contra situações de exclusão e, atualmente, se voltam para as novas culturas políticas de inclusão e pelo reconhecimento da diversidade cultural (GOHN, 2011; LAGE, 2010). Portanto, os movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335).

Além do espaço de atuação profissional, outra característica destacada no PPC sobre o perfil profissional é a autonomia, percebida através da recorrência de ações delineadoras do exercício profissional, como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, avaliação de tarefas próprias do campo da Educação e de projetos e experiências educativas não escolares. A produção e difusão do conhecimento também constituem as atividades docentes. Ou seja, o PPC considera ser o/a pedagogo/a responsável pela criação, construção, desenvolvimento e avaliação de suas atividades profissionais.

As atividades docentes vão se distanciar do perfil transmissor e reproduzidor do/a professor/a, para aproximar-se daquele que é o da atuação, do protagonismo. A pesquisa é apontada como atitude de estudo para a realização do ensino propriamente dito, e também para a construção do conhecimento científico-tecnológico. Para isso, define como objetivo do processo formativo “proporcionar o domínio de habilidades necessárias à investigação, à reflexão crítica, ao planejamento, à execução e à avaliação de atividades educativas” (UFPE, 2008, p. 13).

⁷⁵ As organizações não governamentais que fazem parte do terceiro setor são aquelas com o perfil do novo associativismo civil dos anos 1990, e que se caracterizam por uma atuação técnica e profissional, no sentido da execução de políticas, programas e projetos, e não se direcionam a lutas políticas (GHON, 2011; LAGE, 2010).

A criatividade e o protagonismo profissionais, caracterizadores de sua autonomia, estão no PPC como possibilidade de contribuir para a transformação da sociedade, com vistas à superação da desigualdade e das injustiças. Por isso, indica que, durante a formação, o/a pedagogo/a em formação desenvolva “capacidade de realizar projetos educacionais para a Educação Básica para gestão educacional em articulação com os movimentos sociais, tendo em vista a superação de uma tradição clientelista e atrasada” (UFPE, 2008, p. 6).

Apesar disso, o PPC ressalta o limite do processo formativo, afirmando:

A compreensão de que o sujeito da conquista de um perfil de educador autônomo e comprometido é uma tarefa que depende muito da pessoa que escolheu a missão de ser educador. O curso é responsável pela oferta de possibilidades teóricas e práticas; porém, não é o elemento definidor determinante (UFPE, 2008, p. 15).

A formação no Curso de Pedagogia está voltada para a perspectiva transformadora e emancipatória, mas reconhece que esta opção não garante que a atuação profissional a materialize, uma vez que depende da perspectiva político-pedagógica assumida pelo/a profissional, pelas condições de trabalho, dentre outros aspectos.

Nos programas de ensino, é proposta uma vivência curricular na qual o/a estudante é considerado sujeito ativo na construção do conhecimento. A compreensão do protagonismo, da autonomia profissional, toma forma através de atividades de planejamentos que requerem a análise e a reflexão crítica como orientadoras da ação dos/as futuros/as profissionais, tomando como base as concepções teóricas que estruturam cada área do conhecimento.

A análise crítica é apontada como atitude permanente na construção de conhecimento, requerendo do/a estudante articulação dos conhecimentos construídos e em construção, para a compreensão dos fenômenos que constituem a realidade sócio-profissional. Desse modo, estudantes analisam situações práticas, materiais, registros, textos, entre outros, que informam do movimento de construção da aprendizagem.

No que diz respeito ao uso do termo reflexão, este encontra-se vinculado ao de análise, assinalando a necessidade de mudança no olhar para a realidade, por exemplo. Assim, a análise possibilita compreender e posicionar-se, tendo a reflexão como movimento de continuidade, não linear, parte de um processo provocador no

modo de pensar, de se considerar algo ou sobre algo. Para Matos (2000, p. 294), a reflexão é atividade humana, “possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e seu mundo” e, no trabalho docente vivido e lido, o/a professor/a como ser humano “porta a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta”, e por isso, requer atenção do processo de formação profissional.

E, do mesmo modo que a análise, o termo reflexão apresenta-se também adjetivado como crítica. O componente curricular Educação e Trabalho, por exemplo, propõe em sua metodologia “atividades que privilegiem a reflexão crítica dos conteúdos”; o componente de Metodologia do Ensino a Matemática 1 propõe a reflexão como conteúdo: reflexão sobre paradigmas da Educação Matemática, sobre a importância do ensino da geometria, de conceitos estatísticos e ainda sobre a avaliação nessa área do conhecimento.

Nessa perspectiva, a preocupação dos programas está em não limitar a atuação do/a estudante à atitude receptora de conhecimentos, mas provocá-lo a pensar sobre, orientado por algo, que lhe exige posicionamento. Esta ideia se aproxima à contribuição de Freire (2007, p. 39) sobre a reflexão crítica, necessária à superação da consciência ingênua e à construção da consciência crítica, exigindo, para isso, a teoria, de maneira que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

E, no caso do/a estudante que possui formação anterior e atua como professor, esta construção pode contribuir para o olhar sobre o que faz, analisando, pensando sobre, comparando, posicionando-se e refletindo sobre a posição adotada. A relação teoria e prática se configura então como preocupação do processo de formação de professores/as.

5.2.3 A relação teoria e prática: a perspectiva crítica e dialética, o movimento de articulação

A relação teoria e prática é uma preocupação presente do PPC e, conseqüentemente, nos programas de ensino. O PPC toma essa relação na perspectiva crítica e dialética, e nos programas ela se manifesta como articulação que orienta objetivos, atividades e modo de se relacionar com o conhecimento.

Abordaremos como essa relação aparece no Projeto e nos programas, buscando fazer uma articulação.

Tomar a relação teoria e prática como crítica e dialética, num projeto que se associa à necessidade de transformação da sociedade, assumindo que a ação educativa é orientada na e para a práxis “significa que o docente, ao longo do processo formativo, vai adquirindo conhecimentos sobre o seu trabalho e transformando-os em ação” (UFPE, 2008, p. 9), demonstrando, assim, que a materialização teórica não se dirige no sentido utilitarista ou praticista, mas a partir de um processo de transformação.

Essa compreensão ganha fôlego face à afirmação de que a concepção de conhecimento e o método no agir educativo repercutem no ensino e na aprendizagem, ao visar a “elaboração e a reconstrução de saberes e de vivências que abram perspectivas humanizadoras para a sociedade e o mundo em que vivemos” (UFPE, 2008, p. 7), opondo-se a uma orientação da prática como lugar de reprodução de conhecimentos, e dos sujeitos como executores do que é elaborado por outros. Em contrapartida, tem a humanização como resultado da ação educativa, onde a perspectiva dialógica é apontada como modo que orienta a relação entre teoria e prática.

Apesar disso, considera que a escolha pela concepção dialética na relação teoria e prática não é suficiente para superar a visão dualista que, predominantemente, é apresentada como maneira de se efetivar essa relação. No PPC, superar esse dualismo se configura como desafio a ser enfrentado no processo de formação, conferindo a ideia de ser esta uma concepção presente na realidade, e que predominou por um determinado tempo, o que explica sua permanência na compreensão do campo educacional.

É importante ressaltar que a teoria no PPC é entendida como forma específica de compreender a realidade e, no caso da teoria pedagógica, sua relação direta com as práticas resultam no que chama de desvelamento:

A teoria pedagógica é fruto de um desvelamento, do desenvolvimento de capacidades hermenêuticas, de aproximação das dinâmicas constitutivas das práticas educativas. É uma leitura proximal das vivências que movimentam o sistema educacional em sua totalidade e as salas de aula nas suas especificidades (UFPE, 2008, p. 9).

Desvelamento, enquanto indício de olhar e ver melhor, orientador de quem interpreta, analisa. Além disso, sinaliza que no desvelado há teoria, e que a leitura teórica não assume a posição de ser a verdade sobre algo, mas a aproximação sobre o que está a entender, a estudar.

No que se refere à prática, esta é constituída pela dinâmica que caracteriza o cotidiano escolar, ou seja, pelas relações entre os sujeitos, o contexto e os objetivos institucionais, e o próprio fazer pedagógico. Portanto, por aquilo que diz ser a atuação profissional no seu contexto de atuação. No Projeto, esses constituintes da prática são materializados através do que é desenvolvido em espaços educacionais, como as salas de aula, as escolas, os sistemas educacionais.

Há que se destacar a dinamicidade no entendimento de prática. Conforme o PPC: “a prática é o lugar do confronto, da *reconstrução* da teoria, da *reformulação* dos elementos teóricos e da *construção* de *novas práticas* e *possíveis concepções teóricas*.” (UFPE, 2008, p. 9, grifo nosso). Esta afirmação nos leva a algumas considerações: primeiro, como lugar de confronto, a prática não é tomada como passiva, mera receptora de orientação, e o anúncio de embates, no sentido de diálogo e de transformação, considera como próprio da prática a leitura teórica que pode interferir no existente.

Segundo, e diretamente ligada ao confronto, são as ações de reconstrução e reformulação teórica, como se estas fossem as formas através das quais a relação teoria e prática vai sendo tecida. Ou seja, não há uma transposição do teórico para o prático e vice-versa, mas um movimento de construção e formulação que alteram teoria e prática, pois há uma interferência em ambas, nas situações em que se reconstroem e se reformulam.

Essas considerações se aproximam da ideia de construção e mobilização dos saberes docentes, que tem a prática e sua dinâmica como contexto de ressignificação dos conhecimentos científicos, através da atribuição de sentido construído por cada professor/a no desenvolvimento de suas atividades.

Há, ainda, a ideia de ser a prática lugar de construção de novas práticas e possíveis concepções teóricas, o que indica uma relação mais explícita à leitura que temos feito sobre o saber da experiência, tanto no que se refere à sua produção, como à sua sistematização, isso porque a prática, ao gerar novas práticas através de sua (re)construção, toma os sujeitos que a constituem, em especial os/as professores/as, como criadores e criativos. E, ao reconhecer a prática como lugar de

reformulação e reconstrução teórica, afirma-se que a prática é teoricamente construída.

Assim, a prática se configura como resultado do movimento teórico, tanto através da relação da teoria com a prática, como através da possibilidade de teorizá-la, tomando como base os conhecimentos construídos na formação profissional. Ressaltamos, porém, que, ao compartilhar dessa compreensão, não ignoramos a possibilidade de a prática se distanciar da teoria e não se efetivar como criação/recriação teórica, seja em decorrência de uma concepção de oposição que se tem da relação teoria e prática, seja pelo nível de apropriação teórica construída, ou por outros fatores.

Ao reconhecer a prática como reconstrução, reformulação e construção, o PPC situa a relação teoria-prática como orientadora do processo de formação, requerendo, para isso, que a aquisição do conhecimento seja realizada em articulação com a ação que busca compreender e transformar a realidade, através de atividades como planejamento, análise, reflexão. Para isso, propõe que durante a formação o/a estudante vá construindo:

- *Domínio de conhecimentos específicos* em torno dos quais deverá agir;
- *Compreensão* de questões envolvidas em seu *trabalho*, sua identificação e resolução;
- *Autonomia e segurança para tomar decisões*;
- *Responsabilidade* ao fazer opções;
- *Atuação crítica* no contexto em que atua;
- Abertura para *interagir* cooperativamente com a *comunidade profissional* a que pertence e com a sociedade (UFPE, 2008, p. 9, grifo nosso).

Resumindo, a relação teoria-prática, como princípio orientador da formação, enfatiza que a aprendizagem do conhecimento se efetive de modo aprofundado, possibilitando que essa aprendizagem se converta em domínio do conhecimento. Nessa ênfase, há o reconhecimento que a profissão professor é desenvolvida tendo uma base de conhecimentos que a subsidiam, ao mesmo tempo em que vincula o/a profissional à profissão e seu grupo específico, situações, nas discussões sobre o processo de profissionalização, apresentadas como elementos necessários à valorização e reconhecimento da profissão.

O PPC destaca também o vínculo entre o que se aprende e a possibilidade para que essa aprendizagem oriente as questões do trabalho, através da identificação e resolução de situações; a atitude autônoma no desenvolvimento de

sua atividade profissional; e ainda considera a postura profissional de responsabilidade, de atuação crítica e de interação cooperativa com a sociedade como necessárias de serem construídas.

Vale ressaltar que, em um contexto social onde a produtividade e a competitividade muitas vezes estão colocadas como orientadoras de ações profissionais, a formação através do Curso de Pedagogia opõe-se a tal perspectiva e volta-se para a construção de aprendizagens comprometidas com a transformação social, na perspectiva da justiça e da igualdade, a base político-pedagógica do PPC.

Nos programas de ensino, a relação entre teoria e prática é orientadora da formação, e se mostra através da preocupação com a apropriação/construção de conhecimentos específicos nos diversos campos de estudo, abordados pelos componentes curriculares como essenciais para a atuação do/a professor/a, como elementos estruturadores da profissão. A exemplo, destacamos o objetivo do componente Arte e Educação, que se propõe a “desenvolver alguns conhecimentos, habilidades e competências essenciais para a atuação do professor de Arte na Educação Básica”.

O mesmo ocorre no componente curricular Educação e Trabalho, que explicita a preocupação com o “estudo das principais abordagens teóricas sobre sua relação com a educação e das práticas pedagógicas”. Neste componente curricular o estudo tem finalidade de intervenção social, de modo que a aprendizagem dos conhecimentos da área “favoreçam a construção de um projeto de educação comprometido com os interesses da classe trabalhadora” (UFPE, 2008, p. 43-44)

A relação teoria-prática é assim, preocupação predominante em todos componentes curriculares, revelada através da ênfase nos fundamentos teórico-metodológicos, na compreensão de que a atuação profissional se baseia em fundamentos, e por isso distancia-se de ser uma atividade profissional meramente prática.

A relação teoria-prática no PPC é orientadora da relação entre formação e atuação profissional, mesmo que, em algumas vezes, possa sugerir uma certa hierarquia nessa relação, como expressa o trecho a seguir:

[...] elaborar conhecimentos teóricos necessários *para* a prática docente significa desenvolver, pessoal e coletivamente, o esforço investigativo intencional e sistemático, da apreensão da realidade e de sua transformação (UFPE, 2008, p. 9, grifo nosso).

No caso, há a ideia de relação entre os contextos de formação e de atuação profissional, indicando a existência de um estudo sistematizado de elementos constituintes da prática docente, o que poderia sinalizar espaço para uma abordagem mais específica do saber da experiência docente. Em que pese a natureza da universidade como lugar de produção de conhecimento, como considera Souza (2009), para quem a universidade deve continuar sendo o *lócus* privilegiado para a formação de professores/as, pois tanto é responsável pelo ensino e vivência do saber pedagógico, como por sua produção, a perspectiva de elaborar para a prática pode se voltar para o entendimento de que o conhecimento válido é apenas o teorizado no contexto da formação profissional.

No PPC, é recorrente a preocupação com a atuação profissional no processo da formação, através da articulação teoria-prática, ao direcionar a criticidade epistemológica, dinâmica e dialética como forma de impedir uma ação educativa mecanicista e racionalista, ou ao solicitar que as metodologias e suas estratégias favoreçam à construção de conhecimentos e vivências educativas de maneira integral e globalizadora, ou ainda, ao considerar a dimensão praxiológica dos conteúdos, na qual “a vivência dos conteúdos deve possibilitar o desenvolvimento do que fazer, da aprendizagem de formas de atuar, competências exigidas na atuação profissional”, visto que o conteúdo é “um instrumento de ação para a atuação na prática social” (UFPE, 2008, p. 11).

Estes conteúdos corroboraram com a construção de “um processo de saber, saber fazer, saber ser e saber conviver, contribuindo para a construção da identidade profissional”. Em outros termos, um profissional que se reconheça sujeito que sabe o saber, que tem seu fazer referendado em um saber sabido, que direciona comportamentos, posturas, valores profissionais (UFPE, 2008, p. 11).

Um aspecto que também destacamos no PPC na abordagem da articulação formação e atuação profissional se refere ao fato de que, na formação, a vivência da relação teoria-prática é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e atividade formativa, ao tomar a “relação entre teoria e prática como princípio norteador do currículo e do desenvolvimento metodológico da formação docente”. Nos componentes curriculares de PPP e Estágio Supervisionado, eixos articuladores em cada semestre da relação teoria e prática, esse movimento se constitui como orientação da formação e como direcionadora do modo de pensar/viver a prática profissional (UFPE, 2008, p. 9).

Nos programas de ensino, a preocupação com a articulação entre a formação e a atuação profissional também está presente quando se pensa a relação teoria e prática. Com este fim, propõem a realização de atividades que denominamos de práticas, por buscarem possibilitar a materialização de uma orientação e discussão teórica. Essas atividades práticas ocorrem tanto de modo contextualizado como não contextualizado, havendo predominância daqueles não recontextualizados.

As atividades contextualizadas são aquelas que consideram contextos reais, como as análises de registros docentes, planejamento de aulas, projetos, entre outros, considerando as realidades observadas e suas características. As atividades não contextualizadas foram assim nominadas em função de não considerarem contextos reais, provocando a articulação teórica para a resolução de situações hipotéticas. Exemplo disso, podem ser as aulas planejadas para turmas específicas (como educação infantil, ensino fundamental Educação de Jovens e Adultos-EJA, entre outras), mas vivenciadas entre os próprios estudantes, ou a elaboração de materiais didáticos e/ou pedagógicos, sem referência a contextos.

As atividades contextualizadas se configuraram como aquelas que terão mais sentido na aprendizagem dos/as estudantes, provocando maior possibilidade de perceber o movimento articulador entre a teoria e a prática. Isso não quer dizer que as não contextualizadas não sejam significativas, mas o movimento de transformação ficará para posteriori, na vivência profissional.

É importante ressaltar que o PPC, ao entender que “o trabalho docente consiste em vencer a contradição existente entre o saber sistematizado e a realidade social, tornando os conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana”, destaca que a superação da contradição entre teoria e prática ocorre quando os conteúdos da formação vinculam-se aos problemas da prática cotidiana. Fazendo uma pequena inserção, o texto parece dizer que o trabalho **do** docente é superar a contradição, levando assim o saber sistematizado e a realidade social a dialogarem (UFPE, 2008, p. 11).

Tomando o saber como uma forma de conhecimento, sistematizado e não sistematizado, a identidade profissional é orientada por essa relação entre a teoria e a prática. Sendo necessário agora pensar de modo mais específico como o PPC trata da construção dessa teoria e desta prática.

5.2.4 O conhecimento e o desenvolvimento de elementos voltados para atuação profissional

A construção do conhecimento no PPC constitui forma de aprender e atividade profissional, possibilitando a vivência do processo de construção do conhecimento de modo mais significativo, conforme trecho a seguir:

A aprendizagem é o processo pelo qual o educando constrói conhecimento e desenvolve competências e habilidades indispensáveis para a atuação nos espaços escolares e não-escolares. Para isso, o Curso de Pedagogia inicia o sujeito no processo de investigação, de reflexão crítica e de experiência no planejamento, bem como no processo de execução e de avaliação de atividades educativas (UFPE, 2008, p. 10).

Aprender construindo para atuar profissionalmente leva o PPC a declarar que essa aprendizagem ocorrerá investigando, refletindo, experimentando, executando, avaliando. Desse modo, a construção do conhecimento se caracteriza como atividade profissional, e assim a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” passa a constituir o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver docente, passando a compor a identidade profissional (UFPE, 2008, p. 13).

A construção do conhecimento como atividade profissional se torna modo de aprender a profissão na formação e modo de desenvolver a profissão. Aprender a profissão através dessa visão tem, na pesquisa, espaço privilegiado. Nos trechos a seguir podemos visualizar esta assertiva:

[...] tanto o Curso de Pedagogia possibilita o desenvolvimento de pesquisas associadas às problemáticas da região, como oferece a condição para instituição da pós-graduação que fortalecerá essa atividade, e ainda favorecerá a continuidade na qualificação profissional [...] a organização curricular e a natureza e o tratamento dos conteúdos precisam garantir a sistematização científica, de elaboração de conhecimentos [...] (UFPE, 2008, p. 11).

A ênfase na pesquisa científica está presente como proposição do Curso e vivência curricular, representadas, por exemplo, através dos programas de componentes curriculares. No caso específico dos componentes metodológicos que estudam a pesquisa científica e as atitudes requerentes ao trato do conhecimento – Metodologia do Estudo e Metodologia da Pesquisa Educacional –, são destacados

os elementos que compõem teórica e metodologicamente esta atividade, no sentido de aproximar o/a estudante de uma instrumentalização requerida no processo de pesquisa, de construção de um conhecimento rigorosamente sistematizado.

O programa de ensino de Metodologia do Estudo tem como objetivo “analisar e compreender tipos principais de conhecimento e sua relação com a pesquisa”⁷⁶, não conferindo qualquer menção a hierarquia entre eles, para além da diferença. Isso parece influir sobre a valorização daquilo que é produzido na e a partir da prática profissional, mesmo que não sistematizado, como é o caso do saber da experiência. Pois, como adverte Severino (2012), o trato hierarquizado entre os diferentes conhecimentos incide sobre a valorização desigual entre os mesmos. Desse modo, a valorização social acompanhará o nível de sistematização do conhecimento e, no caso do saber da experiência, o reconhecimento social fica mais fragilizado.

Os componentes de PPP e Estágio Supervisionado também se apresentam como espaço de produção e sistematização do conhecimento, caracterizando, assim, o modo de aprender a profissão na formação. Neles, o estudo e a investigação da prática são objetivo, conteúdo e metodologia.

No caso das PPP, se acresce o formato científico de sistematização, fazendo referência inclusive à abordagem teórica qualitativa, a tipos de pesquisa, como a etnográfica e a pesquisa-ação. Nos Estágios Supervisionados, a sistematização resulta na elaboração de uma ação de intervenção e finaliza com a elaboração de um relatório que resulta da sistematização das reflexões geradas pela efetivação do estágio realizado.

Em resumo, são essas aprendizagens propostas que podem contribuir com a constituição de uma relação com a profissão, não apenas na direção de tomar a pesquisa como uma atividade docente, responsável, dentre outras coisas, pela sistematização do conhecimento, mas de quem se entende pesquisador/a, instrumentado/a a investigar a própria prática profissional.

Nesse sentido, somos levados a afirmar que, conforme o PPC, a construção do conhecimento ocorre através da pesquisa, como sistematização, e requer domínio teórico-metodológico. Enquanto isso, nos componentes curriculares, as atividades investigativas, com ênfase nos fundamentos teórico-metodológicos,

⁷⁶ Os tipos de conhecimento elencados são o científico, o popular, o filosófico e o teológico.

propõem a vivência de atividades que requerem análise, reflexão, investigação, compreensão teórica, produção de alternativas metodológicas, elaboração de projetos, intervenções, entre outras. Destacamos os componentes curriculares das Metodologias de Ensino, cujo movimento entre a compreensão teórica, seu domínio e elaboração caminham para a criação de possibilidades de intervenção e de mudança das situações de ensino e de aprendizagem.

Percebe-se ainda o princípio da *interdisciplinaridade* vinculada à preocupação sobre os fundamentos que conferem suporte para a criação, seja através da articulação dos instrumentos de pesquisa estudados em alguns componentes curriculares e retomados como atividade metodológica de outros, seja através da elaboração de projetos que articulem componentes curriculares distintos.

Apesar da presença no currículo, a interdisciplinaridade não ocupa espaço significativo no PPC e nos programas de ensino. Apresentada no PPC como critério orientador do currículo, a interdisciplinaridade aparece textualmente uma única vez, sob forma de citação teórica, sem uma discussão sobre a mesma: “a relação dos conteúdos a partir de eixos integradores que possibilitem não só a interdisciplinaridade, mas a transversalidade” (UFPE, 2008, p. 12; ZABALA, 2002, p. 36-56).

Nos programas de ensino, a interdisciplinaridade é percebida, mesmo sem haver uma explicitação direta, através da articulação entre os componentes curriculares, na recorrência das referências bibliográficas, nas abordagens metodológicas para a produção do conhecimento, entre outros aspectos. Exceto o componente Educação e Lazer, que expressa como objetivo e estratégia metodológica a integração com o Estágio Supervisionado 4, para a elaboração e efetivação de um projeto de intervenção.

A *produção e a sistematização do conhecimento* no Curso de Pedagogia carrega em si o modo de desenvolver a profissão, recorrente no PPC e nos programas de ensino. No PPC esse processo aponta para a seguinte direção:

Ser capaz de elaborar e desenvolver pesquisas e de contribuir para a reflexão sobre a educação e para o bem-estar social;
Realizar **pesquisas** que **proporcionem conhecimentos**, entre outros: **sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural** em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; **sobre processos de ensinar e de aprender**, em diferentes meios ambientais e ecológicos; **sobre propostas curriculares**; e sobre a **organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas**;

Utilizar, com propriedade, **instrumentos próprios** para **construção de conhecimentos pedagógicos e científicos** (UFPE, 2008, p. 16, grifo nosso).

As atividades expostas constituem o PPC, têm força de competência que o/a profissional precisa aprender para estar apto/a para o exercício da profissão. E a pesquisa é a atividade profissional requerida, por exemplo, para se saber mais sobre os sujeitos, sobre a realidade, sobre as atividades diversas caracterizadoras do trabalho de professores/as. A construção do conhecimento ali proposta toma como referência a maneira científica de sistematização, recomendando inclusive o uso de instrumentos apropriados para este fim.

Embora consideremos o papel significativo que a construção de conhecimento toma na proposta formativa como direcionadora de uma perspectiva de identidade profissional, é importante assinalar que a construção do conhecimento no campo da formação voltada para intervenção na prática, às vezes, parece recair sobre uma possível ideia de hierarquização de conhecimento:

Elaborar, construir ou desconstruir conhecimentos significa *trazer a complexidade da vida para a escola e para a universidade e devolver para ela aquilo que lhe poderá enriquecer e valorizar mais ainda* (UFPE, 2008, p. 8, grifo nosso).

Apesar de ser a produção do conhecimento um dos papéis da universidade, a expressão *devolver para a prática no intuito de valorizá-la mais, transformá-la*, pode recair na ideia de que o conhecimento válido, certo, importante é aquele produzido nos espaços acadêmicos. A valorização do conhecimento que foi sistematizado, se tomado na perspectiva do diálogo e não da superposição de um sobre o outro, pode favorecer a valorização dos saberes produzidos na atuação profissional.

É preciso ressaltar ainda que a construção do conhecimento no PPC assenta-se como opção política diretamente influenciada pela concepção de sociedade e de sujeito protagonista. Assim, a pesquisa é identificada como fator primordial, de modo a favorecer à formação de profissionais capazes de elaborar projetos que possibilitem mudanças nas relações sociais e políticas e transformação dos índices de desenvolvimento na região, dizendo assim da intencionalidade da pesquisa. Por isso, a escola e a educação estão articuladas na elaboração de conhecimentos que

são desenvolvidos com um conjunto de relações complexas, considerando a realidade humana e científica.

Essa visão política, se por um lado pode nos assegurar que espaços escolares e universidades não se relacionarão hierarquicamente com os contextos reais, por outro pode influir numa visão de ser estes espaços os sabedores determinantes de formas mais adequadas da vivência social.

Dito isso, é preciso acentuar que, conforme o PPC, escola e universidade são importantes espaços na construção e desconstrução de conhecimentos, mas não sendo os únicos espaços. E defende que estes espaços precisam se opor a qualquer forma de injustiça, desvalorização das diferenças, injustiças, de modo que os conhecimentos construídos assumam essa oposição, seguindo na direção contrária.

Em síntese, a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia permitiu perceber que, mesmo sem realizar uma abordagem específica sobre o saber da experiência, existem elementos que podem influenciar diretamente na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes. Estes elementos – configuração do contexto, perspectiva profissional e os programas de ensino – voltam-se com uma formação que permita ao/à pedagogo/a, ao reconhecer-se como sujeito protagonista de sua formação e de seu trabalho, construir uma postura autônoma, criadora, crítica e transformadora diante dos conhecimentos aprendidos e que produzirá.

Para isso, a relação entre teoria e prática é orientada pelo diálogo, tanto para a vivência na formação, como na atuação profissional, que, articulado à autonomia, entende a prática como espaço de materialização, de produção, de reformulação teórica, portanto, de uma atuação profissional distante da visão de transmissão de conhecimentos. Assim, a construção do conhecimento se constitui objetivo, conteúdo e estratégia da formação, e também atividade profissional. No entanto, a ausência de uma abordagem específica sobre o saber da experiência pode contribuir com a desvalorização do mesmo, pois, por ser resultante da vivência profissional, termina por ser considerado um saber sem teoria.

No próximo capítulo, a vivência curricular materializada nas e através das dimensões docente, discente e epistemológica da prática pedagógica são discutidas e articuladas ao que foi percebido a partir da análise do PPC, possibilitando ampliar e aprofundar o movimento curricular da formação no Curso de Pedagogia, no que se

refere à relação estabelecida entre estudantes-professoras e seus saberes da experiência.

6 ESTUDANTES-PROFESSORAS E A VIVÊNCIA CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo discorre sobre a vivência curricular de estudantes-professoras no Curso de Pedagogia, e busca evidenciar a dinâmica entre estes sujeitos e o contexto como influenciador na maneira de se relacionarem com seus saberes da experiência. A vivência curricular é a materialização da prática pedagógica, constituída de práticas diversas – a docente, a discente, a epistemológica e a gestora – portanto, institucional, intencional e coletiva (SOUZA, 2009). Nela, estudantes-professores/as e demais sujeitos que compõem o contexto da sala de aula, têm como preocupação central das ações de ensino e de aprendizagem a relação articulada entre teoria e prática

Para análise da vivência curricular, consideramos os registros das observações do contexto de aula, os relatórios elaborados por estudantes-professoras ao final do componente curricular de Estágio Supervisionado e as entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, em diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA. Buscamos identificar se na vivência curricular o saber da experiência era abordado e qual a influência na relação que as estudantes-professoras estabeleciam com seus saberes.

6.1 ELEMENTOS INFLUENCIADORES DA RELAÇÃO DE ESTUDANTES-PROFESSORAS COM SEUS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA VIVÊNCIA CURRICULAR

Na vivência curricular, como no PPC, o saber da experiência não é tomado como objeto de estudo específico, embora os processos de construção das aulas e as abordagens teóricas sinalizem para uma formação que favorece a construção de elementos influenciadores da relação de estudantes-professoras com seus saberes.

Assim, é possível apontar os elementos influenciadores presentes *nas dinâmicas de aula, no trato do conhecimento e no olhar para o campo profissional*, constituídos de características específicas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 7 - Elementos influenciadores da relação de estudantes-professoras com seus saberes da experiência e suas características

Dinâmicas de aula	O trato do conhecimento	O olhar para o campo profissional
• Estruturação da aula • Abordagem teórica • Acompanhamento da aprendizagem.	• Modo de conceber a relação entre teoria e prática • Análise e reflexão como atitudes de aprendizagem • Curso de Pedagogia tomado como formação inicial	• Condições contextuais do trabalho docente • Contato com práticas profissionais • Compreensão teórica das práticas profissionais

Fonte: A autora, 2015.

Esses três elementos se efetivam articuladamente, tomando a relação entre teoria e prática como direcionadora, e estudantes e professores como sujeitos de conhecimento. Abordaremos, a seguir, cada um deles em separado, com a finalidade de aprofundar as características que os compõe, sem, no entanto, desarticulá-los.

6.1.1 As dinâmicas de aula

As dinâmicas de aula dos componentes curriculares são constituídas por três aspectos: a *estruturação da aula*, a *abordagem teórica* e o *acompanhamento da aprendizagem*. Esses aspectos apresentam similaridades quando efetivados em cada contexto de aula em específico, mesmo considerando as características de individualidade de cada turma e professor.

A *estruturação da aula* se mostra através de uma organização formalizada pelo Curso de Pedagogia, e uma organização elaborada por cada professor/a em seu campo de conhecimento. No que se refere à formalização do Curso, as aulas ocorrem de modo sequencial: cada componente curricular tem semanalmente quatro aulas em um mesmo dia e turno, o que corresponde a 4 h/a semanal. Geralmente, são organizados com intervalos curtos de dez a quinze minutos⁷⁷, quando estudantes, para além de descansarem, utilizam para resolver situações na biblioteca ou na copiadora, necessário principalmente para aqueles/as que vêm de outros municípios e dispõem de pouco tempo antes dos horários de aula.

⁷⁷ O intervalo, apesar de ter um horário já especificado coletivamente, é flexível em função da dinâmica da aula, de modo a não atrapalhar a proposta em realização.

Quanto à organização docente, cada professor/a tem sua forma singular, o que diferencia a dinâmica das aulas. No caso dos componentes observados (Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado), essa organização apresenta características similares no que diz respeito às estratégias metodológicas adotadas.

De modo geral, as estratégias são estabelecidas no início do semestre, mais especificamente no primeiro encontro docente-discente, iniciado pela apresentação do grupo-classe para identificar nomes, cidades de origem, expectativas quanto ao componente curricular, experiência profissional, entre outros.

É também nesse primeiro encontro que a proposta de ensino, metodologia, cronograma, avaliação, entre outros aspectos, são apresentados e discutidos, havendo abertura para sugestões, caracterizando-se como espaço de negociação entre o planejado e proposto pelo professor/a e as expectativas e/ou sugestões dos/as estudantes. É importante destacar que a preocupação das turmas recai, quase sempre, no processo avaliativo, de modo específico, nos instrumentos que serão utilizados.

A ênfase nos conhecimentos teóricos que fundamentam a prática docente e na articulação entre os conhecimentos aprendidos ao longo do componente e/ou ao longo do Curso esteve presente na apresentação da proposta de ensino, junto à proposição à postura ativa dos/as estudantes para que a aprendizagem seja construída, demonstrando consonância com o PPP.

Ao longo do semestre, a organização docente ganha uma estrutura interna quanto ao encaminhamento vivenciado em cada encontro, caracterizando a rotina de aula de cada professor. O início da aula geralmente ocorre através dos cumprimentos e logo em seguida a retomada do que foi vivido na aula anterior. A retomada da aula anterior se apresenta de modo diferenciado entre os dois componentes curriculares: através da síntese realizada pelo professor e através de questionamentos aos/às estudantes sobre aquilo que se recordam; o tempo da retomada da aula anterior também se diferencia, podendo ser mais longo, dependendo das dúvidas que a turma vai relatando.

A retomada é uma atitude que colabora com a abordagem que será desenvolvida em cada aula, pois, permite a continuidade do que foi vivenciado anteriormente, visto que há um significativo distanciamento temporal entre as aulas. Terminada a retomada da aula anterior, há a exposição do conteúdo a ser abordado, sendo utilizadas para isso, estratégias diversas.

A finalização da aula também é uma preocupação docente. Geralmente ocorre com uma palavra síntese sobre o conteúdo abordado e o destaque ao que está previsto para o próximo encontro. Houve situações onde, ao final do encontro, foi reservado tempo específico para a orientação mais individualizada da atividade avaliativa a ser entregue ao final de cada componente curricular, com a finalidade de atender às dúvidas surgidas no processo de elaboração. Em alguns encontros nos quais as discussões se estenderam, essa finalização ficou sem ocorrer em função da saída de estudantes.

Em resumo, a estruturação das aulas ocorre através de uma rotina que orienta a vivência de cada encontro, distanciando-se de uma perspectiva de repetição mecânica. Ela caracteriza-se como organização que possibilita a docentes e discentes desenvolverem as atividades de ensino e aprendizagem acordadas, voltando suas atenções para o conteúdo que será abordado em cada aula.

A exposição do conteúdo faz parte do que chamamos de *abordagem teórica*, presente em todos os encontros. A abordagem teórica envolve as formas utilizadas para que a aprendizagem teórica ocorra. A leitura de textos é uma dessas formas de abordagem teórica, e se apresenta como fundamental para o desenvolvimento das aulas.

No desenvolvimento dos componentes curriculares, a leitura ocorre de maneiras diversas. No componente de Metodologia do Ensino, por exemplo, a leitura é requerida previamente, de modo que as aulas são encaminhadas considerando essa condição. No caso do Estágio Supervisionado, a leitura prévia é uma das maneiras utilizadas, havendo também a leitura de textos específicos como atividade de aula, realizada por grupos, atendendo a alguma atividade proposta. Independente das maneiras, a leitura de textos é tomada como necessária à construção do conhecimento.

A discussão dos textos, a partir das leituras realizadas, também utiliza estratégias como: trabalho em grupo, para explorar tópicos específicos, ou para responder questões a partir do texto, ou ainda, para analisar atividades ou relatos de práticas, e depois socializar com os demais grupos; exposição dialogada, com ou sem o uso da projeção de slides, onde o professor articula a participação de estudantes, tanto espontânea, como provocadas por questionamentos docentes.

No que se refere à participação da turma na discussão dos textos, esta ocorre de modo diverso. Na discussão coletiva, o professor media a discussão, e a fala

dos/as estudantes ocorre espontaneamente, seja para responder questionamentos, seja pelo desejo de colaborar com a discussão e expor dúvidas ou experiências. Apesar dessa espontaneidade, nem todos/as os/as estudantes fazem uso da fala, sendo recorrente a participação das mesmas pessoas. Nessas situações, foi possível conferir que a formação prévia em curso Normal de Nível Médio ou a atuação profissional não são critérios que influenciam a participação espontânea e mais ativa dos/as estudantes nas discussões.

No entanto, na socialização dos trabalhos em grupo, dependendo da atividade proposta, estudantes que espontaneamente não se expõem, participam das situações de discussão, expondo o que o grupo construiu. Assim, ao longo das aulas, os professores buscam envolver a totalidade da turma nas discussões, indagando frequentemente quem mais poderia contribuir ou quem poderia acrescentar outras ideias.

Quanto à apropriação dos conhecimentos propriamente dita, destacamos as recorrências da orientação para realizar as atividades e da socialização⁷⁸, nas quais a intervenção docente mostra preocupação com a clareza entre o que os/as estudantes indicam como apropriação teórica e aquilo que está ligado ao senso comum, construído ao longo da vivência de estudante ou dos relatos escutados. A finalidade da intervenção docente está na superação do senso comum, ou no dizer de Freire (2007), na superação da consciência ingênua, em busca da consciência crítica.

A intervenção, às vezes, inquieta a turma, por entender as ideias do senso comum como ideias pessoais, e a apresentação teórica como repetição do que dizem os/as autores/as lidos, como ilustra o trecho a seguir:

- Vocês precisam discutir com base no texto e nas opiniões de vocês também. [O professor se refere a três questões apresentadas à turma].
- Se for pela minha opinião, eu acho que há mais difíceis. [Ênfase de uma estudante no grupo observado].
- Vamos aprofundar agora. [Diz o professor após a socialização do grupo que apresentou fragilidade teórica nas respostas] (Diário de campo da Turma A, 27/06/14).

⁷⁸ Estamos denominando momentos de socialização aqueles destinados à apresentação das produções realizadas pelos/as estudantes, podendo ocorrer de maneira individual ou em grupo.

A transformação do senso comum através do diálogo com as orientações teóricas é intencionada pelos professores como importante na construção do conhecimento profissional que orientará o trabalho docente. Desse modo, a formação sinaliza que, na atuação profissional, a mobilização dos saberes é orientada teoricamente.

No *acompanhamento da aprendizagem*, a intervenção docente também está presente, e permite ao professor perceber como os/as estudantes estão construindo suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, (re)orientá-la. Assim, a intervenção docente ocorre tanto durante das aulas, como nas atividades específicas.

Durante as aulas, as atividades em grupo representam espaços privilegiados para o acompanhamento individual, uma vez que favorecem a participação de um maior quantitativo de estudantes, incluindo aqueles/as que não se expõem nas discussões no grande grupo, e que passam a fazer no coletivo menor. A presença do professor nesses grupos permite ouvir as aprendizagens que estão em construção, intervindo naquilo que é necessário, atendendo àqueles/as que não apresentariam suas dúvidas no grande grupo. Desse modo, pode-se dizer que as atividades em grupo favorecem a inclusão de todos/as, e amplia as oportunidades de participação.

A socialização do que foi construído nas atividades em grupo também favorece ao professor intervir nas compreensões que estão sendo construídas e que apresentam alguma dificuldade. Nela, estudantes que comumente têm pouca participação ativa na aula precisam expor o que aprenderam, criando um diálogo mais efetivo com o professor e com a turma.

As atividades específicas são atividades selecionadas pelo professor como sínteses das aprendizagens dos/as estudantes, como os projetos, os relatórios, os seminários. Elas se caracterizam como forma de acompanhamento da aprendizagem e formalizam a avaliação do componente curricular. Nelas, o acompanhamento ocorre de três maneiras: com orientações ao longo de sua construção, através da socialização e através da correção quando o professor registra questionamentos, sugestões, entre outros, para melhorar a produção dos/as estudantes. Essas atividades geralmente resultam em atribuição de notas.

As orientações realizadas ao longo da construção da atividade colaboram na aprendizagem do/a estudante, pois permitem avanços que, sem a intervenção do outro, talvez não fosse conquistada. Além disso, se distancia da visão de serem as

atividades avaliativas pontuais na vivência curricular. Nos componentes curriculares observados, realizar orientações à medida que estudantes constroem suas atividades se fez presente de modos diferentes: ocorreram ao longo das aulas, ou em aulas destinadas para este fim. O registro a seguir ilustra a orientação ao longo das aulas:

EP1 apresenta o que está fazendo em seu trabalho de análise de um livro didático e explica o que entendeu de um trecho do livro

- aqui ele faz a introdução [Refere-se ao ensino de uma da regra]
- Mas será que é assim, já trazer a regra pronta? [Pergunta o professor]
- E não é assim? Eu pensei que era. [Responde EP1]
- Mas a gente está justamente enfatizando isso. [Intervém professor se referindo ao fato de que por várias vezes na aula destacou o ensino da regra através da reflexão] (Diário de Campo da Turma A, dia 06/06/14).

A intervenção realizada através do atendimento individualizado em situação de aula atende à necessidade específica do estudante. No caso citado, buscava ajudar na articulação entre a atividade de análise do livro didático e as discussões teóricas desenvolvidas, que, sozinho, o estudante não estava conseguindo realizar. O mesmo ocorre com a intervenção realizada em aula destinada apenas ao atendimento individualizado:

- Os alunos precisavam aprender mais sobre esse tema, saber mais sobre esse tema. Os alunos são de uma comunidade carente aí eles vão muito... com falta de higiene. [Explica EP9 ao professor que questiona o motivo da escolha pelo tema do projeto]
- O que as observações lhe trouxeram de contribuição para que você pensasse o seu projeto por aqui? [Pergunta o professor sobre a escolha das atividades]
- A falta de cuidado com os alunos, de comunicação... num jeito mais diferenciado de trabalhar com eles. [Responde EP9, se referindo ao que não viu na prática da professora observada no estágio]
[O professor faz intervenções diversas e solicita: ampliação da introdução que justifique a importância do tema para as crianças; modificação nos objetivos, de modo que demonstrem o que será para a criança, não para quem elabora o projeto; solicita que descreva o que e como vai fazer, contar o que será feito e como será feito].
- Tá certo professora. [Responde EP9] (Diário de Campo da Turma B, dia 29/08/14).

A intervenção do professor, neste caso, envolveu conteúdos específicos, como a estrutura e finalidade de um projeto didático, a relação com a turma na qual a estudante desenvolve o estágio curricular, de maneira a qualificar a produção. Ao atender individualmente, o professor tem a possibilidade de (re)orientar a produção

discente e este tem a possibilidade de tirar dúvidas ou aprofundar questões. Pode ainda se constituir lugar onde a intervenção docente provoque o questionamento sobre a ressignificação dos conhecimentos teóricos estudados e o uso articulado às condições contextuais acompanhadas no campo escolar do estágio supervisionado.

Os trechos revelam que o acompanhamento das atividades específicas possibilita aos professores conhecerem cada estudante individualmente, identificando dificuldades, intervindo sobre elas, além de contribuir para que nessa construção o/a estudante se aproprie das orientações teóricas em estudo, justificando suas opções, decisões e encaminhamentos.

Da mesma maneira que nas atividades em grupos, as atividades específicas de síntese da aprendizagem também são socializadas. Mais que cumprimento de atividade solicitada, estudantes e professores se deparam na socialização com uma atividade avaliativa, onde o diálogo entre ensino e aprendizagem mais uma vez se efetiva. Nesse sentido, são realizadas intervenções da turma como um todo, e dos professores diante da exposição de cada estudante. As socializações sinalizam que o aprendido extrapola o nível da individualidade e se configura como aprendizagem coletiva. A aprendizagem assim envolve cada estudante em sua individualidade e na relação com o coletivo, o professor e o conhecimento estudado.

E, quando a socialização das atividades específicas é também selecionada como instrumento avaliativo que resultará em nota, o professor, antecipadamente, orienta quanto aos critérios que serão avaliados.

A correção das atividades escritas é outro modo de acompanhar a aprendizagem. Apesar de caracterizar a finalização do semestre, a correção não apenas tem as notas registradas, mas também intervenções docentes, mesmo que não mais para serem refeitas, mas que podem incidir sobre a aprendizagem dos/as estudantes.

Em resumo, na dinâmica das aulas vimos a preocupação com a relação entre teoria e prática materializada na *estruturação da aula*, na *abordagem teórica* e no *acompanhamento da aprendizagem*, através das respostas dos/as estudantes às intervenções e encaminhamentos dos professores. Nesse diálogo, a preocupação com a participação dos/as estudantes na construção da aprendizagem e o processo de construção do conhecimento, que demonstre compreensão e domínio teórico, são outros aspectos que dizem da preocupação com a relação entre teoria e prática, e que direcionam as atitudes docentes e discentes.

6.1.2 O trato do conhecimento no processo formativo

O trato do conhecimento, assim como na dinâmica das aulas, é orientado pela preocupação em construir uma relação de diálogo entre teoria e prática. Nesse sentido, a formação profissional responsável pela construção do conhecimento dá base à atuação profissional.

Por isso, o modo de conceber a relação entre teoria e prática; a análise e a reflexão como atitudes de aprendizagem; e o Curso de Pedagogia tomado como formação inicial possibilitam entender como o conhecimento é tratado na vivência curricular e, em consequência, como podem influenciar estudantes-professoras no pensar e se relacionar com os saberes construídos na atuação profissional.

A relação entre teoria e prática é apresentada por professores e por estudantes, ora de maneira semelhante, ora de modo distinto. A teoria é tomada como referência, como recurso para pensar o cotidiano, orientando a prática docente, numa posição que se opõe à ideia de verdade sobre o fazer e sobre a prática docente. A prática, por sua vez, é apresentada como lugar de vivências de experiências, de materialização de concepções e, ainda, de criação e aprendizagem com o outro. A relação entre teoria e prática é apontada numa perspectiva de articulação, buscando superar a modo dissociado que por vezes é abordada. Estas compreensões docentes, por vezes, também fazem parte das afirmações discentes.

De um modo geral, a forma de perceber a relação entre teoria e prática é consenso nas falas de professores e estudantes. No entanto, à medida em que as situações de aula acontecem, os exemplos e experiências dos/as estudantes vão sendo socializados, e a articulação entre teoria e prática parece ser vinculada a uma possibilidade, e não à natureza da prática docente. Não é raro a apresentação de exemplos de práticas que se colocam distantes das teorias estudadas, ou compreensões que, em busca da articulação, terminam por sobrepor a relação de uma sobre a outra, o que parece caracterizar a presença da aproximação e do distanciamento no entendimento da prática como resultante de um movimento teórico e não apenas prático.

No trecho a seguir, uma situação de aula em que se discutia a relação entre experiência e formação representa a aproximação e o distanciamento a que nos referimos:

A experiência somente não é suficiente, requer outros saberes. O professor deve buscar ser reflexivo. O estágio não é só a prática... Teoria e prática são importantes um para o outro, os dois não devem estar separados. Porque a experiência em si não serve para nada, é preciso o conhecimento científico e o pedagógico (EP12 - Trecho do Diário de campo da Turma B, dia 29/04/14).

A estudante-professora, na tentativa de argumentar sobre a articulação entre teoria e prática, apresenta duas ideias: a ideia de que a experiência é uma construção da prática, sem influência teórica e, por isso, “não serve para nada”. Essa visão não toma a experiência como resultado de uma vivência significativa que transforma o conhecimento docente e resulta de sínteses de diversos saberes. A outra ideia é a de que, “apesar de importante um para o outro”, parece ser a teoria quem determina a prática, pois o conhecimento científico e o pedagógico é que validam a prática docente. Assim, ao buscar articular a teoria e a prática, EP12 termina por apresentar o distanciamento entre elas.

Conceber a relação não hierarquizada entre teoria e prática parece se constituir ainda em conteúdo de aprendizagem em construção, pois, à medida em que estudantes e estudantes-professoras vão se posicionando ao longo do semestre, mostram a recorrência à oposição entre teoria e prática reforçada nos relatos. Além de reproduzirem o senso comum de que “na prática a teoria é outra”, ou no destaque às práticas observadas no contexto da educação básica. Em uma ou outra situação, estudantes indicam ser difícil efetivar o diálogo entre teoria e prática.

Os professores, por sua vez, destacam a dificuldade de realizar essa articulação, caracterizando-a como complexa e como desafio para a atuação profissional. Reforçam, ainda, que a prática docente é orientada teoricamente, mesmo que a teoria orientadora seja aquela que as pesquisas mostram superadas, buscando contribuir para a construção de aprendizagem que articula os conhecimentos teóricos aprendidos com as situações vivenciadas. A seguir, exemplificamos:

- A alienação começa no ensino quando o professor diz não é assim ou é assim [...] o professor contribui com a alienação. [Afirma EP6 sobre o professor que atua sem saber o por que de suas ações]
- Às vezes o professor não tem domínio do conteúdo para poder ensinar. [Diz uma estudante]
- Por isso é importante uma formação acadêmica como essa daqui. [Fala EP6]
- O professor não age dessa forma porque quer prejudicar o aluno, mas que de certa forma foi o que ele construiu ao longo do tempo e não fez alteração. [Alerta o professor]
- Ele também já faz o que viu os outros fazerem. [Contribui outra estudante]

- Muito do que o professor faz é resultado daquilo vivido como aluno, como diz aqui no texto. [Relembra o professor a referência que tem no texto em debate]
[A turma continua apresentando exemplos de situações de ensino que viram ou viveram como estudantes, nas quais os/as docentes se opõem ao que orienta o texto]
- Por quê? Qual a concepção que está aí? É a de que se aprende repetindo e a gente sabe que não é assim. [Intervém o professor] (Diário de campo da Turma A, dia 30/05/14).

A formação através do curso superior é vista como possibilitadora de uma atuação profissional de qualidade, em função do aprofundamento teórico. E a atuação profissional é defendida como aquela que ocorre sob a orientação de concepções teóricas, mesmo que aprendidas antes da formação profissional e que não foram submetidas a um processo de alteração. Essa orientação em Tardif e Raymond (2000) é representada através dos saberes pré-profissionais – aqueles aprendidos ainda na vivência como estudantes da educação básica, por exemplo – e influenciam os saberes docentes, e que, segundo Roldão (2007) e Gauthier et al. (2006), precisam ser submetidos ao processo de formação para que se configurem como saberes docentes.

A preocupação em identificar a concepção teórica que subsidia práticas docentes também está presente entre estudantes, como representado a seguir, quando discutiam a observação da prática docente no campo de estágio:

- Posso perguntar à professora sobre o sentido das coisas que ela faz, visto que para as coisas que fazemos somos direcionados por conceitos? [Pergunta um estudante no momento em que a professora conversa com a turma sobre elementos para observar na prática docente no estágio]
 - Pode, mas sem ser a cada atividade... mas como resultado de suas observações e não no tom de acusação ou de questionar, julgar mas tudo no tom de que quer compreender [Explica o professor].
- [No encontro seguinte, a turma se organiza em grupo para trabalhar com um texto que fala da importância do estágio]
- O professor faz seleções... muito do que o professor faz parte do que ele acha. [...] Mesmo sem emitir juízo de valor, ao ver práticas que considero não boas, ruins, eu registro como forma de não fazer. [Afirma o mesmo estudante mencionado no trecho anterior, que sente necessidade de saber as concepções do professor que acompanhará no estágio] (Diário de Campo da Turma B, dias 06 e 27/05/14).

O desejo do estudante em saber a base teórica que subsidia a prática docente está associado à ideia de que, no campo da atuação profissional, são recorrentes

práticas que considera inadequadas, “ruins” e que sugerem a necessidade de se opor a elas. Assim, o estudante sinaliza que as práticas profissionais acompanhadas no estágio curricular podem favorecer a aprendizagem “às avessas”, ou seja, realizar uma análise que indique ações opostas às acompanhadas.

O professor, por sua vez, chama a atenção que a busca pela concepção orientadora da prática resulte mais da análise do que foi observado, que dos questionamentos aos professores. A preocupação discente e a docente indicam a necessidade de momentos para análise de práticas observadas no espaço da formação profissional, de modo a subsidiar a compreensão dos/as estudantes sobre a relação entre as concepções e as práticas, ao mesmo tempo em que a reflexão pode favorecer a construção coletiva de alternativas, mesmo que hipotéticas.

Assim, no diálogo com os professores e entre estudantes, a prática é o foco no que se refere à relação com a teoria. Em algumas situações, percebe-se a ideia de que o trabalho de professores/as pode ser desenvolvido sem conhecimento teórico, ou que há predominância de práticas orientadas por concepções opostas às que são ensinadas-aprendidas ao longo do Curso de Pedagogia. Parece, ainda, haver uma ideia subjacente às falas dos/as estudantes de que a teoria garante a realização de uma prática coerente, correta, verdadeira, o que se aproxima mais de uma sobreposição da teoria sobre a prática que de um diálogo.

A realização da *reflexão e da análise de situações* se caracterizam também como preocupação dos professores nas discussões vivenciadas, e colaboram com a aprendizagem sobre a relação entre teoria e prática. A solicitação permanente para ampliar a opinião pautada no senso comum, considerando as temáticas abordadas, era constante, na tentativa de se perceber a mudança da maneira de olhar, entender e abordar a realidade. Essa preocupação está presente nos trechos a seguir:

Lá vem ele com as perguntinhas dele! [diz EP5 quando o professor diz que fará umas questões sobre o texto] (Trecho do Diário de Campo, Turma A, dia 30/05/14).

Discutir com base no texto e nas opiniões de vocês também [orienta o professor sobre a atividade em grupo que discutirão o texto a partir de questões que ele apresenta] [...] se a gente não pode partir da compreensão de que um gênero não é destinado a um grupo, como fazer para ampliar? [Questiona o professor diante da resposta apresentada por um grupo] (Trecho do Diário de Campo, Turma A, dia 27/06/14).

Além de intervir para colaborar com os/as estudantes na construção de aprendizagens resultantes da análise e reflexão teóricas, os professores buscam também a ampliação do olhar, assim como na forma de entender e abordar a realidade, no intuito de que estudantes se distanciem de uma postura de superioridade no trato do conhecimento e dos sujeitos, assumindo a atitude de aprendente, e não de quem julga o saber do outro.

Outro aspecto a ser destacado foi a ênfase do estágio como processo orientado, planejado, organizado, que objetiva pensar a prática docente. Para isso, observação, investigação, análise e reflexão constituem atitudes e atividades para se relacionar com a prática.

Buscar o significado das experiências vivenciadas para a formação profissional também é uma forma de aprender sobre a relação teoria e prática. Este significado é requerido em especial, através da socialização das atividades síntese do semestre, na qual os/as estudantes precisavam expor a contribuição percebida com aquela vivência para a formação como pedagogos/as, ou na atividade escrita sobre a análise do livro didático, onde se requeria aos/as estudantes um posicionamento frente aos elementos encontrados na análise.

Ao longo das discussões realizadas nas aulas nos componentes curriculares, é recorrente ainda uma certa ansiedade dos/as estudantes sobre a forma certa de ensinar, independente do período em que estão, tanto pelos/as que não têm experiência profissional, como por aqueles/as que têm e/ou estão tendo. Alguns estudantes, por exemplo, situam o estágio como lugar no qual se aprenderá a ser professor/a, ou apresentam como expectativa para o componente de Metodologia do Ensino aprender a forma certa de ensinar.

Em uma ou outra situação, os professores afirmam que na formação profissional os conhecimentos são construídos, as práticas analisadas, distanciando-se da perspectiva de oferta de modelos, receitas ou de uma forma única de ensinar. Ao contrário, a busca vai na direção de construir conhecimentos que possibilitem compreender a realidade.

Essa perspectiva leva ao uso de atividades práticas como *momentos de análise e reflexão* de situações de ensino e aprendizagem, nas quais os/as estudantes foram convidados/as a relacionar o conhecimento em estudo com as situações apresentadas, que se caracterizam como significativos para a aprendizagem. Ao analisar um relato de aula, por exemplo, as estudantes-

professoras fazem as seguintes colocações: “eu tenho certeza que se a gente tivesse aulas assim a gente tinha aprendido” (EP6); “eu quero ser como essa professora que possibilita construção, quando eu crescer” (EP5).

Apesar de significativos, esses momentos de análise e reflexão sobre práticas terminam ocorrendo sem uma contextualização que permita situar o relato em análise nas condições reais de seu acontecimento. E, dependendo do modo como será abordado o resultado da análise, isso pode comprometer a compreensão sobre o processo de ressignificação teórica que possibilita a constituição dos saberes docentes que requerem o contexto profissional ou, ainda, colaborar com a ideia de que as práticas bem-sucedidas são modelos a serem repetidos. Por isso, além deste tipo de atividade, a análise e reflexão de práticas parecem ser uma possibilidade para contribuir com o diálogo entre teoria e prática.

Nas aulas de Estágio Supervisionado com finalidade de socialização das vivências no campo, os relatos sobre as práticas docentes observadas se caracterizam como momento de análise dos contextos diversos. Porém, a análise é limitada ao olhar individual do/a estudante e de intervenções do professor, pois o envolvimento da turma como um todo é um desafio, em especial pela dificuldade em garantir o tempo de reflexão e discussão coletiva dos relatos. Assim, a exposição resulta em sínteses que, mesmo significativas, terminam sendo realizadas pelo professor e pouco exploradas pelos/as estudantes.

Em uma aula de socialização das observações iniciais, quando estudantes apresentavam a caracterização do campo de estágio e a prática docente observada, algumas participações podem demonstrar as situações de reflexão não ampliadas e que estão exemplificadas nos próximos parágrafos⁷⁹:

Quando os alunos voltam do recreio eles estão mais agitados, ela [professora da turma] canta uma música e vai fazendo massagem. Aí vai de grupo em grupo. Mas quando chega no último, o primeiro já está agitado. [...] Os alunos que eu estou acompanhando são muito desatenciosos; eles ainda não sabem pegar no lápis e a gente já está com seis meses [se refere ao tempo de aula vivenciado] (EP8).

A estudante-professora identifica que a dificuldade da professora em conseguir desenvolver a aula está na atitude das crianças, sem fazer referência, por

⁷⁹ Trechos do Diário de campo da Turma A, dia 10/06/14.

exemplo, às possíveis estratégias para intervir naquela realidade. EP8 também não compara às estratégias que possivelmente desenvolve em sua atuação profissional. Ou seja, identificada a dificuldade docente, a análise não aponta para a elaboração de uma reflexão sobre a situação diagnosticada, ou ainda sobre possibilidades de intervenção.

Em outra socialização uma análise de prática docente é relatada: “ela contorna muito bem situações. Ela consegue incluir ele. Ela tem um domínio muito bom. Eu fico pensando o que eu faria no lugar dela e eu não sei se eu conseguiria. [Diz uma estudante sobre a ação da professora com uma criança diagnosticada hiperativa].” Além de constatar a situação de domínio docente, de atitude inclusiva e de reverter as dificuldades encontradas diante de situações adversas na aula, a estudante propõe pensar alternativas, considerando o contexto de trabalho observado, colocando-se no lugar da docente acompanhada.

Na caracterização apresentada por outra estudante-professora, há a ênfase na falta de condições de trabalho, em específico, no quantitativo de profissionais para acompanhar as turmas; não há referência às alternativas construídas pela professora do campo de estágio: “eu percebo que precisaria de uma auxiliar, pois nos momentos de ir ao banheiro isso fica mais complicado [Refere-se às condições de trabalho]” (EP7). Nessa caracterização, reconhece que as dificuldades contextuais trazem implicações para o trabalho docente, mas sem destacar como a prática docente lida com elas.

Houve, ainda, uma apresentação que traz a ideia de que professores ao final da carreira⁸⁰ apresentam dificuldade em desenvolver as atividades, como se resultasse da redução de atitudes como o lidar com as crianças: “Percebi que a professora grita muito. Talvez por causa de sua idade, pois já deve ter uns 50 anos” (EP9).

Os exemplos destacados na socialização da caracterização do contexto e da prática docente observadas traziam indicações de que docentes, ao se depararem com o contexto de atuação profissional, constroem alternativas para lidar com

⁸⁰ Huberman (2000) apresenta estudo que discute seis fases da carreira profissional, que apresenta características específicas, a saber: de entrada na carreira, de estabilização, de diversificação, de pôr-se em questão, de serenidade e distanciamento afetivo, de conservantismo ou lamentações e de desinvestimento. Segundo o autor, não se tem como encaixar os/as professores/as da mesma maneira em todas as fases e/ou em sua sequência, em função de variáveis que envolve os aspectos culturais, sociais, políticos, históricos, subjetivos.

adversidades contextuais, que possivelmente resultam na produção de seus saberes da experiência. No entanto, o estudo sobre os mesmos termina sendo comprometido principalmente pelo fator tempo.

Vale salientar que a socialização ocorreu durante dois encontros e atendeu à totalidade da turma. Mas, o quantitativo de apresentações distribuído por encontro, associado ao tempo utilizado por cada estudante, terminou comprometendo a problematização das situações, ou seja, a reflexão coletiva sobre o que foi destacado sobre a atuação profissional observada.

O estudo sobre as práticas é considerado como significativo na formação profissional para o trato do saber da experiência, à medida em que se pode identificar e analisar as produções que docentes têm construído frente às demandas surgidas na atuação profissional, e que podem favorecer tanto no reconhecimento desses saberes, como na valorização dos mesmos.

E, no caso específico das estudantes-professoras que não apresentam relação entre as práticas observadas e as que desenvolvem na atuação profissional, a análise das práticas poderia colaborar no reconhecimento dos saberes da experiência que têm produzido, problematizando-os no confronto com as práticas observadas e com as perspectivas teóricas referentes à etapa da educação básica estudada no Estágio Supervisionado.

Após as socializações, as sínteses e reflexões terminaram sendo construídas pelo professor do componente curricular, que enfatizou a necessidade de a turma aprofundar, elaborar e articular os aspectos observados com as elaborações teóricas com que estão tendo contato. Ou seja, a necessidade de sair do âmbito da opinião e considerar as temáticas abordadas pelos autores, de modo a favorecer que o processo de reflexão apareça de forma mais elaborada. Esta preocupação se associa ao que se requer no trato do saber da experiência, mas, sem efetivar essa vivência, esse saber pode perder o espaço de estudo específico necessário.

Na síntese, o professor destacou ainda os aspectos socializados referentes: ao trato precário que muitos municípios disponibilizam à etapa da educação básica; ao planejamento como organizador do trabalho docente; à ausência da etapa de ensino nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições observadas; à desconsideração das especificidades da referida etapa de ensino, entre outros aspectos. E, mesmo facultando a participação da turma através da apresentação

das sínteses, a reflexão termina ocorrendo de maneira pouco aprofundada pela turma.

Destacamos um outro momento em que uma dupla de estudantes, ao socializarem a vivência do projeto didático, descrevem uma atitude de análise e reflexão diante do que foi vivido:

A gente fez o projeto e não pensou no menino [referem-se a uma criança que já haviam relatado como muito agitado] [...] aí no segundo dia a gente pensou nele e como fazer para ele se envolver no projeto e não ficar disperso. [...] Aí a gente precisou vir com outro contexto... aconteceu o que a gente não esperava... aí foi bem interessante (Diário de campo, Turma B, dia 12/08/14).

A dupla relata o encaminhamento diante de uma situação que tornava a proposta elaborada como inadequada à turma, apesar de que a criança indicada como agitada era conhecida através das observações realizadas anteriormente, mas só foi considerada após o primeiro momento vivido pela dupla na efetivação do projeto didático. Essa ação pode representar a reflexão sobre a ação realizada pelas estudantes, e a reflexão a partir da situação relatada poderia colaborar com a compreensão da articulação apontada ao longo das aulas entre planejamento, contexto, conhecimento teórico, que diria, portanto, da construção dos saberes docentes.

Questionamentos sobre o por que consideraram interessante, ou o que consideraram para reorientar o projeto, como atenderam ao menino diante de um planejamento que não o incluía, entre outros, favoreceriam ao estudo mais específico da prática vivenciada, e a compreensão da ressignificação dos conhecimentos profissionais na atuação profissional.

É importante ressaltar que são raros os momentos em que estudantes-professoras expõem suas vivências como profissionais, possibilitando a análise, reflexão, ou mesmo como exemplos. Em um deles, a EP3 revela que sente necessidade de que a relação entre teoria e prática seja mais explorada, pois tem dificuldade em realizá-la:

- Eu gostei da proposta de trabalhar as finalidades, gostei muito do texto. O problema na minha escola o aluno tem que registrar tudo no caderno, como fazer? [Pergunta EP3 em meio a uma discussão do texto que aborda gêneros textuais].

Uma colega sugere que ela faça a cópia como mandam e depois peça para os alunos copiarem outro, de outro jeito.

- Mas eles [alunos] não acham necessário copiar de novo. É engraçado que a supervisora diz que pode [fazer diferente] mas aí vem a outra e a gente vê que não pode. Às vezes o aluno não compreende bem, aí você tem que passar. [Continua EP3 questionando como fazer se tem que cumprir as orientações do programa adotado no município].

O professor diz que a estudante vai encontrar brechas e fazer o que é possível diante do contexto e do que considerar importante. A estudante concorda. (Diário de Campo, Turma A, dia 27/06/14).

O questionamento da estudante-professora parece indicar que ainda está construindo formas de influenciar suas ações profissionais com os conhecimentos teóricos com os quais está em contato e que passa a considerar como válidos. Ao relacioná-los com o contexto real do trabalho, há inquietação por não entender como fazer para que o conhecimento se transforme e em saber docente orientador de sua prática. No diálogo com a turma, ocorre a sugestão de como fazer, que, ao parecer insuficiente, solicitava uma problematização da situação. Mesmo não havendo, fica presente a ideia de que cada profissional em seu contexto de trabalho é que construirá a resignificação teórica, que não ocorre como transplante, mas através do diálogo entre o que se sabe, o que a realidade permite, resultando no que é possível fazer.

O que indica ser a resignificação teórica um elemento de aprendizagem que tem solicitado da formação um estudo específico. É a resignificação necessária à constituição do saber docente e à compreensão do saber da experiência como síntese dos demais saberes docentes, portanto, constituído de conhecimentos.

Aprender com movimento de análise e reflexão também se faz presente quando a EP10 se refere à contribuição do Estágio Supervisionado para quem já exerce a profissão:

- Eu sou coordenadora de projeto. Ver práticas que podem servir de exemplo em sala de aula, podem servir de exemplo para ver a forma como o outro tá trabalhando e a forma que eu estou trabalhando, pode estar possibilitando uma melhor forma de trabalhar com o aluno. Pode servir de teste para ver o que melhor está para desenvolver a aprendizagem do aluno [Expõe EP10].
- Será que é para testar? [Questiona o professor].
- Não é teste no sentido de ver isso dá certo, isso não dá certo, mas na questão da gente pensar, ver onde melhor se desenvolve a aprendizagem do aluno[...] [Explica EP10] (Diário de campo da Turma B, dia 22/04/14).

A estudante-professora, ao expor sobre a observação, ressalta a aprendizagem de como fazer, ao comparar com o que o/a outro/a professor/a está fazendo. Seria a comparação das práticas, dizendo melhor, a análise das práticas, que impulsionaria a aprendizagem de como os saberes docentes vão se constituindo e efetivando. Também explicita, de certa maneira, a reflexão sobre a própria prática, à medida em que vê como “teste” o que é feito pelo/a outro/a, e provoca “pensar” sobre o que é melhor fazer no momento de sua atuação profissional.

Assim como EP10, EP8 reconhece que comparação pode significar reflexão sobre a própria prática:

- Depende também do encaminhamento do professor, eu mesma oriento os alunos a ouvirem, a ficarem quietos quando alguém chega, para que não pense que eles são mal-educados. As crianças fazem barulho [...] mas já pensou a coordenadora chegar e ver os alunos num barulho [...] A professora que eu estou observando, as crianças não param para ouvir a professora. [Explica EP10 no grupo em que faz a atividade sobre a afirmação de que as crianças mudam o comportamento quando chega alguém estranho]
[...]
- A professora faz tudo direitinho... como se manda. Mas eles não prestam atenção, ela ainda não encontrou o botãozinho [Finaliza EP8] (Diário de campo da Turma B, dia 27/05/14).

Apesar de não realizar a análise que poderia favorecer na construção de elementos que dissessem do movimento entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, EP8 compara o saber que construiu em sua atuação profissional com a dificuldade apresentada pela professora que observa no campo de estágio, pois a estudante-professora conseguiu “encontrar o botãozinho” de seus estudantes, enquanto a professora observada ainda não. Além disso, ao afirmar que “a professora faz tudo como se manda”, sinaliza a existência de um saber orientador da prática, mas que este nem sempre consegue atender às demandas surgidas, sem haver uma problematização dos encaminhamentos possíveis face à situação.

É importante ressaltar que o nível de aprofundamento teórico, bem como ação relacional estabelecida entre a teoria e o objeto de análise, recebe uma influência da individualidade discente, e se revela de maneira diferenciada. Isso foi recorrente nas turmas observadas, por isso não indica ser uma característica ligada ao tempo de curso. Os/as estudantes, incluindo as estudantes-professoras, que apresentavam maior fragilidade em suas análises, situavam a relação entre teoria e prática em uma mesma direção, mas sem articulação.

Interessante ressaltar que as estudantes-professoras, mesmo reconhecendo a formação anterior (Normal em Nível Médio) e a atuação profissional, assumem o Curso de Pedagogia como *formação inicial*. Esta posição talvez esteja relacionada à comparação que realizam entre o Curso de Nível Médio e o Curso de Pedagogia, mesmo na Turma A, que ainda está na primeira metade da formação superior.

Segundo as estudantes-professoras, o Curso Normal de Nível Médio tem sua importância relacionada ao contato com a realidade escolar e à possibilidade de exercer a profissão com conhecimentos básicos para isso. No entanto, identificam limites no que se refere aos conhecimentos teóricos abordados e à forma de abordá-los:

No mesmo ano que eu entrei na universidade eu comecei a lecionar, *se eu não tivesse os conhecimentos adquiridos pelo normal médio sentiria uma enorme dificuldade* na minha prática docente (Trecho de entrevista com EP3, grifo nosso).

Bom, o curso de normal médio *me ajudou até certo ponto*, como por exemplo, a ter *contato com a escola e com o ambiente da sala de aula* (Trecho de entrevista com EP11, grifo nosso).

O que aparece nos dois, mesmo que de maneira diferente, foi as metodologias das ciências, matemática, geografia, história. *No normal médio estas aparecem de modo mais vago diferente da universidade*. Também estudei alguns livros que foram lidos e discutidos novamente no curso. Tais como: professora sim tia não e pedagogia do oprimido, ambos do autor Paulo Freire, que por sua vez era muito falado no normal médio (Trecho de entrevista com EP7, grifo nosso).

A importância do Curso Normal de Nível Médio em favorecer o contato com a realidade escolar esteve presente na fala de todas as estudantes-professoras. Ter a condição de iniciar a profissão conhecendo o “chão” é indicado como significativo e importante para a atuação profissional. Os conhecimentos aprendidos também são destacados como orientadores iniciais e necessários para a prática como docente. Mas há uma ênfase comparativa que destaca a ampliação e o nível de aprofundamento realizado na formação superior como significativo para a atuação profissional.

Os limites apontados pelas estudantes-professoras ao Curso Normal de Nível Médio terminam evidenciando a formação no Curso de Pedagogia como campo privilegiado para a formação de professores/as, percebido também por outros/as estudantes não egressos do Normal de Nível Médio:

O saber da experiência que é transmitido por quem já está atuando em sala de aula, nos colégios, nas escolas, e também juntando com o que trazemos de novo na nossa formação docente... Que eles estão afastados desse convívio, dessas novidades teóricas que aparecem, às vezes nem são novidades mas que eles não viram no curso Normal, não se aprofundaram como a gente tá podendo ver mais profundamente. [A estudante se referia à possibilidade de ensinar também à professora do campo de estágio] (Diário de campo, Turma B, dia 29/04/14).

Para a estudante, a formação reduzida ao Normal Médio, limita o aprofundamento teórico de docentes que estão exercendo a profissão, e posiciona estudantes do Curso de Pedagogia na condição de sujeitos que possuem conhecimentos “mais atualizados”, podendo, por isso, compartilhar com os/as docentes que ainda não tiveram acesso à educação superior, ou seja, assumir a posição de quem também está ensinando ao vivenciar o Estágio Supervisionado. Em resumo, ao mesmo tempo em que asseguram a inserção na profissão, os conhecimentos construídos pelo curso Normal de Nível Médio parecem não ser suficientes, e terminam por fortalecer o espaço que o Curso de Pedagogia assume como formação inicial e necessária aos/às professores/as.

Além do limite apontado ao Curso Normal de Nível Médio, do sentido Curso de Pedagogia como formação inicial também se faz presente na fala dos professores, mesmo que em poucas situações, assim como no PPC analisado no capítulo anterior. Talvez por isso, tanto no Projeto, como na vivência curricular, o saber da experiência de estudantes que já exercem a profissão não tenha espaço privilegiado nas discussões realizadas.

Os limites identificados por estudantes e estudantes-professoras para o Normal de Nível Médio e o sentido de formação inicial do Curso de Pedagogia influenciam a posição daquelas que já atuam na profissão em tomarem o Curso de Pedagogia como decisivo na formação profissional e, por isso, não expõem seus saberes da experiência.

Esta posição, em certa medida, parece incidir na vivência curricular, sobre a relação estabelecida entre teoria e prática, que se constitui desafio de ensino e de aprendizagem, e que influencia na construção do olhar que estudantes e estudantes-professoras constroem sobre o campo profissional.

6.1.3 O olhar para o campo profissional

O olhar para o campo profissional envolve as *condições contextuais do trabalho docente*, o *contato com as práticas profissionais* e a *compreensão destas teoricamente*, as quais se constituem preocupações presentes na vivência curricular, que provocam pensar sobre e no campo profissional, bem como orientam o olhar e o posicionamento de estudantes e de estudantes-professoras. No componente curricular de Estágio Supervisionado, as questões sobre o campo profissional e a sistematização das análises realizadas a partir do contato com o campo de estágio foram abordadas de maneira mais específica, tanto ao longo do semestre, como na sistematização no relatório final, em função da própria natureza deste componente.

As *condições do trabalho docente* são abordadas considerando o que estudantes sabem através de relatos ou de contatos anteriores com o contexto profissional, o que percebem na vivência do estágio, mas não envolvem as experiências das estudantes-professoras vividas na atuação profissional. Ou seja, mesmo situadas no contexto do trabalho, estudantes-professoras pouco trazem de suas realidades para serem socializadas e submetidas à reflexão.

Ao analisarem as condições de trabalho, a turma destaca aspectos ligados às questões estruturais e políticas como comprometedoras da qualidade da educação de maneira geral, e do trabalho de professores/as, de modo mais específico.

Na socialização sobre o campo de estágio, especificamente sobre as questões estruturais e da prática pedagógica, a ausência de estrutura física adequada e de recursos didáticos e pedagógicos foi predominante nas apresentações de toda a turma. O destaque recaiu sobre a atuação das professoras como decisiva na criação de alternativas para o que é adverso. Uma dupla de estudantes, após descrever a inadequação do espaço escolar, por exemplo, afirma que a atuação da professora acompanhada não está limitada pela ausência de condições de trabalho, através da seguinte afirmação: “quando a gente quer fazer acontecer a gente faz acontecer, como a professora [...] ela tenta fazer com que os alunos aprendam... ela traz coisas novas [...] Ela é ótima”.

A turma, de modo geral, concorda com a afirmativa e há um reconhecimento de que o trabalho docente depende do envolvimento dos/as professores/as, e que as dificuldades contextuais não impedem a realização do trabalho. Houve, ainda, relatos de ações docentes que recorrem ao uso de recursos próprios para enfeitar

as salas de aula ou comprar materiais necessários às atividades das crianças. Esses relatos foram sendo tomados como sinônimo de comprometimento profissional.

Em que pese a importância dessas atitudes e a necessidade de um profissional comprometido, parece ser importante considerar as lutas de um grupo profissional como necessárias à valorização da profissão, distanciando-se da responsabilização docente frente a ausência de condições mínimas de trabalho. Além, é claro, do direito das crianças a educação pública de qualidade. Essas questões são também consideradas pelos professores em suas intervenções, como expressa o professor da Turma A, ao afirmar: “As condições mínimas de bem-estar não são garantidas e isso implica na própria questão da cidadania”.

Nessa direção, o olhar para os aspectos da estrutura física e dos recursos presentes ou não nas escolas acompanhadas tem implicações de ordem pedagógica e política. Nas sínteses das estudantes-professoras em seus relatórios finais podemos perceber que a ordem pedagógica é a que predomina:

Percebemos que a escola tenta caminhar nessa direção pelo fato de organizá-la para atender aos seus alunos. [...] *Pensar no ambiente escolar para a criança pressupõe antes de mais nada entender quem são elas e o que de fato é a infância.* (Relatório de EP7, p. 7, grifo nosso).

Nesse sentido *pensar a dimensão pedagógica é criar forma de organização do espaço escolar que leve a criança a despertar curiosidade para aprender.* [...] todos os elementos que compõem uma sala de aula são integradores do processo de aprendizagem, pois a forma como esse espaço está disposto proporciona a criança significados. (Relatório EP10, p. 10 e 11, grifo nosso).

A articulação entre o contexto escolar e a prática docente e discente mostra as implicações para a aprendizagem das crianças e se constitui uma preocupação pedagógica das estudantes-professoras, mas ainda não apreendida criticamente como uma questão de natureza política. A predominância de estudantes, incluindo os/as estudantes-professoras, que levaram recursos didáticos para efetivarem os projetos didáticos elaborados também merece destaque. Como pensar a prática docente cotidiana dispondo de recursos próprios para realização do trabalho com as crianças? Como comparar a prática observada com a efetivada pelo/a estagiário/a, se se considerar uma proposta que dispõe de condições que não estão disponíveis na realidade analisada?

Nas discussões de Gatti, Barreto e André (2011), as condições do trabalho docente se constituem objeto das políticas docentes no Brasil, e sua precarização termina por enfraquecer a valorização da profissão e de seus profissionais, podendo incidir sobre a diminuição da demanda para formação e para a atuação nesse campo profissional.

Os/as estudantes, de modo geral, destacam outras questões que incidem sobre as condições de trabalho, que comprometem a realização de atividades e trazem implicações para a relação do/a professor/a com o trabalho, na perspectiva de ser um/a profissional ativo, sujeito que toma decisões, enfraquecendo a relação com a profissão. Uma dessas questões são os programas adotados por secretarias municipais para direcionar o currículo escolar. A turma destaca os limites desta ação gestora, que restringe o trabalho de professores/as quanto ao planejamento, e (des)considera as necessidades dos/as estudantes, para atender a uma prescrição fixa e inflexível. Um trecho da discussão realizada em aula ilustra essa situação⁸¹:

- A escola não é uma ilha, é como um microssistema [Afirma a estudante 1].
- Pensar a formação do professor como pesquisador de sua própria prática. Às vezes o sistema não dá essa condição [Acrescenta o estudante 2].
- Um dos males da profissão é o comodismo. Muitas vezes o professor se acostuma a receber as ordens do governo e se esquece de ser pesquisador e ver quais são os pontos que ele pode melhorar [Diz EP12].
- É acomodado [Acrescenta o estudante 4].
- Eu não disse que ele é acomodado. Foi Pimenta que falou que é preciso estar atento ao comodismo [Rebate EP12].
- Você generalizou. A gente que está inserido no sistema, você está preso ao sistema [...] aí por mais que você queira ser pesquisador, por mais que você queira você não vai ter oportunidade. Então não é porque você não queira, o sistema não deixa, ele vai bloquear você, a carga horária excessiva, sala lotada, n problemas [Contesta o estudante 2].
- Fala que isso tem a ver com a visão de tornar o professor limitado à sala de aula apenas [Acrescenta o estudante 4] (Diário de campo da Turma B, dia 29/04/14).

A discussão ressalta que o trabalho de professores/as tem sido limitado em função de orientações externas que cerceiam a autonomia profissional, a atuação que amplia o trabalho realizado em sala de aula, atingindo outras atividades profissionais, como a pesquisa. Em outras palavras, representa a tensão percebida entre os encaminhamentos das políticas educacionais – denominadas por sistema –

⁸¹ Neste diálogo identificaremos os/as estudantes participantes com números, para permitir acompanhar como as ideias foram se construindo.

tomados como prejudiciais ao desenvolvimento do/a profissional, à medida em que limita as ações, não oferece a condição de realizá-las de maneira autônoma, interferindo, inclusive, na possibilidade de ter a pesquisa como atividade que caracteriza o trabalho do/a professor/a.

Santiago e Batista Neto (2012, p. 129) apontam formas diversas de se construir propostas curriculares, destacando três: as elaboradas por especialistas e gestores; as que se configuram como balizadoras, reconstruindo os significados, aclimando conceitos, ou seja, impondo os direcionamentos e definindo as perspectivas; as que constituem diálogo entre local e global, considerando interesses, significados das equipes educativas, influenciando na autonomia docente. Para a autora e o autor, as duas primeiras esvaziam política e pedagogicamente as esferas locais de gestão dos sistemas e a escola, tornando-a apenas executora de políticas recebidas externamente.

A recorrência às considerações teóricas em estudo também merece destaque no trecho em análise. Essa recorrência parece autorizar a fala da estudante-professora, ao apresentar elementos na tentativa de explicar o conteúdo em discussão. Por isso a afirmação do/a professor/a como profissional “acomodado” é justificada por ter sido uma afirmação presente no texto em discussão, mas não encontra concordância com a turma de um modo geral.

A discussão sobre as condições para que a atuação profissional se efetive incluindo a pesquisa como uma de suas atividades tem continuidade, e o registro a seguir apresenta a intervenção do professor:

- Como vocês pensam o professor como pesquisador? [Questiona o professor].
- Que o professor pode ser agente de mudança e o estágio como locus dessa reflexão sobre a prática e sobre o seu trabalho [Responde a estudante 5].
- As condições são necessárias para que o professor se efetive pesquisador. Claro que não estamos falando da pesquisa científica, mesmo que não haja impedimento sobre isso. E hoje há um grande investimento nessa área. Estamos falando de uma atitude que não acontece só na academia, incorporar em sua prática atitude de investigador, de se questionar [Acrescenta o professor].
- Por isso que penso que é uma questão cultural, do professor limitado à sala de aula [Diz o estudante 4].
- É um sujeito com autonomia em sua e sobre sua sala de aula [Afirma o professor].
- Ah, mas dentro da sala a sala é dela! Mais ou menos, pois há um coordenador fiscalizando. Ser professor que tem que ser reflexivo, concordo, mas é difícil, e se for um professor formado em 1900 e bolinha, com um programa desse ele se acomoda com o que estão obrigando ele

a fazer. Então é compreensível que ele tenha resistência a esse novo... [A estudante 2 se refere aos programas que orientam os currículos escolares e o trabalho de professores/as] (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2012, p. 129).

O professor provoca a turma a pensar que as duas questões em pauta interferem na atuação profissional: as condições contextuais do trabalho docente e a atitude do/a professor/a. Ele cria as condições para refletir com a turma sobre termos utilizados, nem sempre apresentados de modo claro sobre o que se fala e se espera do/a professor/a, neste caso específico, ser pesquisador/a.

Em síntese, conhecer e buscar compreender o contexto escolar se constitui momento significativo para a formação de profissionais com “os pés no chão”. As condições de trabalho e sua problematização podem colaborar para entender, de maneira situada, questões relacionadas à realidade educacional como um todo, às questões de ordem profissionais, além de provocar a elaboração de alternativas para o enfrentamento. No entanto, destaca-se que, os contextos de trabalho das estudantes-professoras não constituem objeto de análise, seja por não ser socializado por elas, seja por não haver questionamento sobre isso.

Conhecer as situações contextuais e refletir sobre elas permite ampliar a possibilidade de perceber que, na relação com o outro – no caso professores/as no exercício da profissão, e/ou professores/as mais experientes, aprendizagens são construídas. Essa relação foi observada pelos/as estudantes, de modo geral, como via de mão dupla, ou seja, a aprendizagem através da vivência com professores/as no campo de estágio se dá duplamente: o/a estagiário ensina e aprende ao efetivar o estágio supervisionado no campo da escola básica.

Entender que estudantes na vivência do estágio supervisionado ensinam ao desenvolverem suas atividades vincula-se à própria dinâmica que constitui a relação entre sujeitos, de modo que ao aprender se ensina e ao ensinar se aprende, como diz Paulo Freire. A ideia também se vincula à compreensão dos/as estudantes que, por estarem em contato com conhecimentos mais atualizados, poderiam colaborar com uma orientação ao trabalho dos/as professores/as, como ilustra a situação a seguir: “eu acho que pra ela [professora do campo de estágio] também foi educativo [o projeto didático...] ela ficava meio impressionada [...] de alguma forma fez ela refletir: ‘era isso para eu fazer e não faço’” (Diário de campo, Turma B, dia 05/08/14). A afirmação sinaliza que a prática do discente dizia de como a prática docente

poderia ocorrer. Era então o estudante, naquelas circunstâncias, quem ensinava à professora do campo de estágio como desenvolver a aula.

A aprendizagem com o/a professor/a do campo de estágio foi destacada pelas estudantes-professoras na socialização sobre a vivência do estágio curricular:

Uma coisa é você ministrar aula e outra é observar [...] *muita coisa eu vi na professora e que eu fazia...* quando eu voltar *eu não vou mais fazer*. [Fala da EP10]

Observar a professora ensinando me fez perceber como é ensinar. Esse estágio me fez perceber como nós precisamos mudar nossas atitudes [...] Eu fiquei horrorizada [...] *aí isso abriu minha mente*. [EP9 A estudante destaca isso diante da postura que considerou inadequada da professora] (Diário de Campo, Turma B, dia 12/08/14).

As posturas das professoras observadas são tomadas como influenciadoras das atitudes que serão desenvolvidas pelas estudantes-professoras, e decorrem tanto em função de se identificar aspectos positivos sobre os quais ainda não haviam pensado, como os negativos, que direcionam às atitudes opostas. As falas enfatizam uma aprendizagem “às avessas”, indicando que perceberam nas práticas docentes observadas atitudes que não consideraram adequadas, mas reconheciam-se como praticantes delas e, ao observar e analisar a prática do outro, aprendem que é preciso mudar de atitude.

Nesta aprendizagem, as estudantes-professoras observaram, compararam, analisaram e refletiram sobre a prática do outro e sobre a própria prática, sobre a qual reconheceram fragilidades a serem superadas, enfim, mobilizaram saberes considerados como necessários à prática docente.

A troca entre os pares é identificada nos estudos sobre saber docente como uma forma de produção do saber da experiência (GAUTHIER et al., 2006; GUIMARÃES, 2004; TARDIF, 2002; THERRIEN, 1993) entre outros. Através dela, professores/as socializam suas produções, resultantes de vivências significativas em sua atuação profissional. No relato das estudantes-professoras essa troca foi experienciada no contexto do Estágio Supervisionado, portanto, na condição de estudantes de um Curso de formação inicial.

Vale ressaltar que, na socialização, predominaram os relatos não sustentados teoricamente, diferente do que ocorreu com os relatórios finais, quando os registros

reflexivos das estudantes-professoras buscavam justificar teoricamente as posturas, como forma de entender porque elas acontecem. Vejamos:

A rotina é um fator importante no desenvolvimento das aulas e no planejamento das mesmas. Para Barbosa (2006), as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, [...]. As rotinas devem considerar o ritmo de cada criança, seus interesses, suas habilidades, sua participação e principalmente a sua imaginação. [...] Mas o que se observa na verdade, são rotinas repetitivas, rotineiras, capazes de estigmatizar e de solidificar o planejamento, dando ao mesmo tempo caráter único, o de acontecer as mesmas coisas diariamente e sem modificação (Relatório de EP11 e EP12, p. 8).

As estudantes-professoras, ao observarem como a rotina é organizada pela professora do campo de estágio, realizam uma análise considerando as discussões teóricas específicas sobre esse tema: identificam inicialmente a concepção de rotina e as características presentes na literatura, e em seguida descrevem a contradição percebida na prática docente acompanhada, especificando as características que as levam a tais considerações. Assim, realizam uma análise teórica sobre a prática, ao mesmo tempo em que identificam a prática como subsidiada teoricamente, mesmo que em oposição ao que assumem enquanto perspectiva orientadora.

Essa análise é realizada também pela EP7 em seu relatório:

Como sabemos é necessário que as crianças tenham a oportunidade de brincar na escola também, que *não apenas passe seu tempo fazendo atividades escritas*, estas são necessárias, mas não devem ser a única atividade desenvolvida na escola (Relatório de EP11 p. 12, grifo nosso)
[...]
As relações entre professores e pais é essencial para a aprendizagem das crianças uma vez que estes podem favorecer uma melhor auto estima na vida dessas crianças (Relatório de EP11 p. 14)

A estudante-professora destaca aspectos ligados ao currículo da etapa da educação básica analisada e à relação da família com a escola como importante para o desenvolvimento das crianças. E, mesmo sem explicitar fontes teóricas orientadoras, analisa o brincar, a escrita e a relação entre professores e pais, fundamentada em conhecimentos que considera serem consenso, ao recorrer à expressão “como sabemos”. Ou seja, parece demonstrar que esse conhecimento se apresenta como aprendizagem consolidada.

A vivência do estágio curricular para as estudantes-professoras por vezes se apresenta muito aproximada àquela realizada por estudantes que não atuam profissionalmente, no sentido de significarem novidade. As surpresas frente ao trabalho com as crianças apresentadas na socialização e as sínteses realizadas nos relatórios dão essa indicação⁸²:

Eu fiquei surpresa! [Afirma EP10 em relação à apresentação dos trabalhos pelas crianças, que não só aprenderam o que havia ensinado, como foram além do esperado]. (Diário de campo, Turma B, dia 12/08/14, grifo nosso)

As crianças prestaram muita atenção, fazendo um silêncio impressionante nesse momento. [...] O fato é que *ainda ia explicar o assunto, mais a aluna já mostra ter certo conhecimento de que sabe...* [Comenta a mesma situação relatada na socialização] (Relatório de EP10, p. 19, grifo nosso)

Algumas atividades precisei modificar para poder atender. [...] Apesar de ter trabalhado com xxx, *percebi que é sempre um recomeço, um novo*. [Afirma EP7 ao se referir à interação estabelecida com as crianças].

O Estágio possibilita articular teoria e prática, para aquilo que a gente vai fazer; *há sempre um novo*. [...] *A nova experiência traz o novo*, pensar uma nova turma requer planejamento; traz aprendizado para a vida como professora. (Diário de campo, Turma B, trechos da fala de EP7, dia 05/08/14, grifo nosso)

Os trechos destacados indicam um novo como desconhecido para as estudantes-professoras, seja através da vivência em uma fase da educação básica que ainda não atuaram, ou ao se deparar com o conhecimento prévio trazido pela estudante que compunha a turma acompanhada, seja ainda por se deparar com a aprendizagem efetivada. Em cada uma das situações, os sujeitos participantes da pesquisa indicavam aprendizagem significativa sobre a prática profissional, o que pode indicar também o reconhecimento da condição do conhecimento e do sujeito como inacabado e em constante aprendizagem.

Ao analisarem as práticas recorrendo às construções teóricas ao longo do Curso de Pedagogia, as estudantes-professoras, constroem elementos que subsidiam suas vivências profissionais e levam à análise do vivido em relação com o aprendido, de modo a favorecer a construção de saberes docentes e, em específico, os da experiência, à medida em que articulam as necessidades da prática docente

⁸² Utilizaremos xxx para substituir a indicação das turmas acompanhadas pelas estudantes-professoras, em função de termos optado em não revelar qual foi o nível de ensino do componente curricular observado, como justificado no Quarto Capítulo.

contextualizada, com os conhecimentos da formação identificados como orientadores de seus trabalhos.

Para EP7, o estágio curricular corrobora com a aprendizagem de analisar a prática do outro e, em consequência, a análise da própria prática, como afirma no parágrafo a seguir:

Foi crucial [a vivência do estágio] para despertar em nós o desejo de refletir sobre o fazer pedagógico, pois mesmo estando em sala de aula, ele nos levou a novos olhares para o ensino voltado para a xxx, o que certamente contribui para nossa formação. [...] O Estágio tem em si elementos capazes de nos fazer refletir, o que é ser professor e que de fato, a teoria deve estar atrelada a prática e não dicotomizadas. [...] é no Estágio que essas questões [necessidade de preparo e muita dedicação] vão sendo sinalizadas para nós enquanto futuros/as educadores/as possamos através de nossas práticas realizar um ensino diferente, que venha ajudar os alunos no seu desenvolvimento somando os saberes (Relatório EP7, p. 23, grifo nosso).

Além de sinalizar a aprendizagem de analisar refletindo sobre a própria prática, EP7 caracteriza que esta análise reflexiva é pautada na relação teoria e prática. Neste registro há ainda o reforço à ideia da posição de estudante em Curso de formação inicial, reconhecendo-se como “futura professora”, apesar de já atuar profissionalmente. Mesmo que esse registro tenha sido utilizado considerando o contexto de formação mais amplo, ao associarmos ao destaque feito ao Estágio como influenciador da aprendizagem do “que é ser professor”, percebemos que a estudante-professora se situa como professora em formação.

É importante destacar também que elementos constituintes das atividades do trabalho de professoras – planejar, preparar-se, considerar os/as estudantes para os quais se planeja o ensino – são apontados como objetos de aprendizagem da formação, apesar de serem atividades cotidianamente presentes na atuação profissional das estudantes-professoras, e indicados por elas como orientadoras de seus trabalhos. Trechos das entrevistas apresentam o planejamento, os livros e pesquisas como fontes utilizadas para organizarem o trabalho que realizam:

Livros, pesquisas através da internet, entre outros. (EP3).

Do livro didático e pesquisas na internet. (EP5).

Me utilizava primeiramente das observações feitas durante o desenvolvimento das atividades para posteriormente me organizar em relação os outros conteúdos. Antes de iniciar novos conteúdos, sempre tive

cuidado para que os alunos dominassem completa ou parcialmente o conteúdo anterior. As aulas eram planejadas semanalmente, geralmente nos finais de semana. (EP11).

Anotações (sempre reservo um caderno) organizo minhas atividades de toda a semana no sábado ou domingo (planejamentos, aulas, entre outras atividades) (EP12).

As falas mostram que planejar, estudar para ensinar, observar e registrar observação são saberes presentes na vivência profissional das estudantes-professoras. EP11 apresenta em sua fala aspectos que a diferencia das demais, ao destacar a observação da turma como base para o planejamento das atividades. Para esta estudante-professora, o nível de desenvolvimento da aprendizagem do estudante é requisito para a organização da proposta de trabalho.

Talvez, a ênfase da aprendizagem de tais elementos a partir do Estágio Supervisionado, possa se direcionar à um processo mais sistematizado, ou ainda, ao aprofundamento que justifica a importância deles para a atuação profissional. Uma estudante ilustra a contribuição da sistematização no olhar para a prática: “a disciplina possibilitou teorizar a nossa prática. Fazíamos na intuição, agora em nossa prática pensaremos melhor”. Essa ênfase provoca pensar sobre o trabalho de professores/as como trabalho teorizado, e o saber da experiência como resultado deste trabalho.

Em síntese, o Curso de Pedagogia é tomado como decisivo para a formação de professores/as, mesmo para os/as formados através do curso Normal de Nível Médio e já atuando profissionalmente. Nesse sentido, o saber da experiência das estudantes-professoras foi pouco evidenciado nas situações acompanhadas, o que pode estar articulado à justificativa da necessidade de aprender o novo, de aprender a profissão, e ainda pelo fato de essas estudantes se considerarem futuras professoras ou professoras em formação inicial.

Em contrapartida, os conhecimentos formativos, as estratégias metodológicas e encaminhamentos docentes presentes ao longo da formação sinalizam para contribuição na construção de elementos necessários a uma relação de autonomia com a prática profissional, entendida como materialização teórica, resultante da resignificação de conhecimentos teóricos através das condições contextuais de trabalho. A análise e a reflexão se configuram como atitudes necessárias a essa

ressignificação, identificadas tanto pelo professor formador, como pelas estudantes-professoras.

Desse modo, a vivência curricular revela que o saber da experiência, quando presente ou sinalizado pelas estudantes-professoras através da observação, análise e comparação com a prática do/a outro/a, não tem aprofundamento através das discussões, nem é ressaltado como resultado da vivência profissional, ao contrário, essa vivência aparece pouco destacada no processo da formação.

Apesar das estudantes-professoras não explicitarem a relação que estabelecem com seus saberes da experiência, as análises e reflexões que realizam apontam para a necessidade de intervenção nas práticas que desenvolvem profissionalmente. Além disso, as opções teórico-metodológicas dos professores formadores, materializados na *dinâmica das aulas*, no *trato do conhecimento* e na *orientação para o olhar profissional*, favorecem a construção de elementos que foram aqui denominados como influenciadores da relação de estudantes-professoras com seus saberes da experiência, na perspectiva autônoma, que domina uma base de conhecimentos orientadores da profissão e tomam a análise e a reflexão como atitudes articuladoras entre teoria e prática, formação e atuação profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa científica significa a efetivação de um ciclo, momento em que se volta à inquietação inicial, mobilizadora e orientadora do processo de investigação, que em seu percurso provoca mudanças no olhar de quem pesquisa, através da aproximação aos elementos que permitem responder à problemática, ao mesmo tempo em que gera novas inquietações.

No caso desta pesquisa, investigamos a influência do currículo do Curso de Pedagogia na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência. Isso, porque considerávamos que a abordagem sistematizada desses saberes possibilitaria aos/às referidos/as estudantes entender como os produziam, identificando neles uma relação direta com os saberes docentes originados da formação profissional. Assim, se distanciariam da ideia de ser o saber da experiência limitado a ações práticas, distante das teorias que o orienta.

Por isso, tomamos o saber da experiência como uma forma de conhecimento, resultado do diálogo entre os conhecimentos da formação e a atuação e contexto profissionais, através de uma relação que toca e transforma o sujeito que a vive – o/a professor/a –, e o currículo como prática pedagógica, intencional, coletivo e institucional (SOUZA, 2009).

Incursionamos nosso olhar para o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e para a vivência curricular no contexto da sala de aula e das relações nela estabelecidas no Centro Acadêmico do Agreste, percebendo que há influência do currículo na relação de estudantes-professores/as com seus saberes da experiência, mesmo sem haver a abordagem desses saberes de maneira específica, ou seja, sem serem tomados explicitamente como objetos de estudo.

No caso do PPC, seu vínculo com uma política educacional de interiorização da educação superior se articula ao compromisso de melhoria dos níveis de desenvolvimento da educação básica no contexto pernambucano. Considera a necessidade de formação de profissionais da educação que atendam às demandas do mercado através da qualificação e do quantitativo atendido, pautado em um projeto de sociedade que busca justiça e igualdade, e a formação voltada para mudança social.

Nessa direção, o sujeito é histórico, cultural e social, protagonista do processo de mudança. Por isso, há a ênfase na formação de um/a profissional teoricamente orientado, docente, pesquisador e gestor, para atuar em espaços escolares e não escolares. Profissional que participa ativamente de seu processo formativo na construção do conhecimento, influenciador do modo de pensar a atuação profissionais.

A preocupação com a relação entre teoria e prática é constante no PPC e na vivência curricular, e se direciona para a construção de elementos que podem contribuir para que estudantes-professores/as percebam o papel ativo que caracteriza a atuação profissional, tomando-a como lugar de ressignificação e de produção de saberes. São elementos que se opõem à visão de ser a prática profissional uma prática esvaziada de teoria, pautada em improvisos e na intuição, ou ainda, em saberes que, construídos antes da formação e do exercício profissional, não passaram por um processo de análise e reflexão.

Nesse sentido, aos/às estudantes em formação, professores/as ou não, a proposta se direciona na construção de subsídios para tomar a prática profissional como prática teórica, e a atuação profissional como criadora, que produz saberes, distanciando das compreensões aplicacionista e de oposição entre teoria e prática. Para isso, recorre à pesquisa como atividade e como atitude, o que pode se converter em possibilidade de reconhecer a produção do saber da experiência, através da sua sistematização.

A docência no PPC chama a atenção em função de não ser tomada isolada como a base da profissão e, portanto, da formação. Isso porque a ênfase da formação está igualmente apresentada entre a docência, a pesquisa e a gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, o que parece se distanciar das discussões no campo educacional que influenciaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, nas quais a docência é a base da profissão. Essa opção, se por um lado pode ressaltar a amplitude do trabalho de pedagogos/as, por outro pode fragilizar a docência na constituição da identidade docente.

Na vivência curricular, a relação entre teoria e prática também se configura como preocupação central, de maneira a orientar as atividades desenvolvidas por diferentes componentes curriculares, na concepção de ser o/a professor/a um/a

profissional que desenvolve suas atividades orientado por conhecimentos profissionais.

Assim como no PPC, o saber da experiência não se configura como objeto de estudo de modo específico na vivência curricular, seja o das estudantes-professoras, seja aquele produzido por profissionais que estão sendo acompanhados em suas práticas na educação básica. Mas, os questionamentos, a observação, a confrontação das práticas, a análise teórica e a reflexão estão presentes nos estudos propostos aos/às estudantes, em especial nas situações de análise de práticas docentes, e podem colaborar com modos pelos quais estudantes-professores/as se relacionam com seus saberes da experiência.

A materialização dos elementos identificados como influenciadores da relação de estudantes-professores/as com seus saberes ocorre através de diferentes estratégias metodológicas. Uma delas é a utilização do que denominamos de atividades práticas não contextualizadas, que ocorrem através da análise de relatos, elaboração de projetos e/ou planejamento de aula, a serem vivenciadas em aulas de componentes curriculares, no espaço formativo universitário, e se apresentam como colaboradoras de uma aprendizagem que se propõe articular as concepções teóricas às propostas de ensino e aprendizagem.

No entanto, se não articuladas a situações contextualizadas, podem ter sua contribuição fragilizada em decorrência de não considerar a realidade caracterizada pela dinâmica das práticas pedagógicas escolares.

No componente curricular de Estágio Supervisionado, as atividades práticas contextualizadas são recorrentes em função do caráter de intervenção do componente. Nesse sentido, as atividades elaboradas por estudantes partem de situações reais, considerando as condições dos contextos educativos, havendo espaço para problematizar o que é observado, recorrendo à análise e à reflexão na construção de articulações entre os conteúdos formativos e as demandas da atuação profissional.

Outra estratégia recorrente na vivência curricular é a socialização que ocorre tanto em momentos de discussão da aula, como naqueles destinados ao encerramento do componente curricular, caracterizando-se como atividade avaliativa. Na primeira situação, os/as estudantes parecem se envolver de modo mais amplo, no que se refere ao quantitativo de participantes e ao interesse coletivo de participação. Na segunda situação, no entanto, este envolvimento é reduzido e o

que se configuraria como momento de aprendizagem, por vezes se assemelha ao de “cumprimento de tarefa”. Os próprios estudantes sinalizam a necessidade de repensar esses momentos, apontados como cansativos.

Talvez, o sentimento de ser a socialização cansativa esteja vinculado ao período em que as socializações ocorrem – final dos semestres –, quando há uma demanda elevada de atividades que encerram o período letivo e que, por vezes, coincidem atividades avaliativas nos diversos componentes curriculares. Outra possibilidade pode ser o fato de as socializações avaliativas e/ou atividades de fim de semestre ocorrerem mais individualmente, reduzindo o tempo de debate e envolvimento da turma como um todo. Considerando a relevância das socializações, tanto para professores/as como para os/as estudantes, o indicativo coletivo parece ser o de repensar a forma de realizá-las, de modo a assegurar a efetivação dos objetivos a que se propõem.

As discussões que põem em relevo as condições de trabalho dos/as professores/as e a influência das políticas educacionais, em especial as curriculares, também constituem preocupações da formação e de estudantes. Mostram-se através de percepções distintas, compreendidas como limitadoras e/ou influenciadoras do trabalho docente, mas não como determinantes. Em uma ou outra situação, os contextos de trabalho dos/as sujeitos da pesquisa e os modos de lidar com eles pouco são analisados, pois não são expostos nem solicitados pelos professores formadores.

As estratégias aqui destacadas ocupam lugar significativo quando se pensa em possibilidades de abordar o saber da experiência ou em favorecer aos/as estudantes elementos que colaborem com a construção de uma aprendizagem que oriente a relação entre teoria e prática através do processo de ressignificação. Aprender sobre esse processo se configura como necessidade de estudantes-professores/as, quando questionam sobre como materializar o aprendido teoricamente, considerando suas práticas profissionais, ou quando afirmam que observar a prática do outro é decisivo para orientar a própria prática.

Aprender sobre o processo de ressignificação dos conhecimentos da formação profissional pode colaborar com o olhar do/a estudante-professor/a para os saberes que produzem, e que quase não são trazidos para o contexto de formação, visto que o proposto como conteúdo de aprendizagem na formação

profissional é tomado como orientação necessária para a profissão, para o novo olhar diante das exigências profissionais.

A necessidade em aprender o processo de ressignificação pode ter como uma possível justificativa o limite percebido pelos/as estudante-professores/as do processo formativo do Curso Normal Médio. Indicado como importante pelo contato com a realidade escolar e com conhecimentos que possibilitam ensinar, mas a base teórica parece comprometer a atuação profissional. O Curso de Pedagogia, por sua vez, se situa como espaço privilegiado para formação inicial, reconhecido por estudantes-professores/as como aquele que possibilitará a formação profissional a partir dos princípios de aprofundamento e ampliação presentes na organização e vivência curricular.

Há que se destacar, ainda, a participação ativa de estudantes na construção dos componentes curriculares, provocada pelos professores. Possibilitar à turma interferir no planejamento docente através de sugestões e negociações no início do semestre letivo ou na avaliação do componente ao final do semestre são exemplos dessa construção e configuram momentos em que o processo de fala-escuta é vivenciado. Durante as aulas, as atividades propostas também provocam os/as estudantes a se posicionarem, e, quando se opõem às considerações dos professores, ocorrem reflexões, debates e análises que, independente de provocar mudança no posicionamento discente, solicitam deste/a a argumentação pela sua opção.

Além disso, a vivência curricular evidencia o processo de construção coletiva da aprendizagem dos conhecimentos profissionais, tanto na relação entre estudantes, com ou sem experiência, como através da mediação provocada pelos professores na abordagem do conhecimento. A interação e o diálogo são caracterizadores desse processo de construção.

A coexistência de duas versões do PPC também chamou a atenção, em especial, pela prerrogativa presente na versão mais recente, da redução de carga horária para aqueles/as que exercem a profissão. Não foi percebida a efetivação dessa prerrogativa que traz consigo a exigência de realização de um relatório reflexivo sobre a própria prática, mesmo sem indicar como seria esse acompanhamento ou sobre o tempo de atuação profissional considerado para validar a redução a cada semestre letivo. Apesar disso, parece ser necessário

retomar essa orientação no sentido de considerar este direito a quem já atua profissionalmente.

E, ainda, a vivência das estratégias metodológicas, mesmo ao propor a relação entre teoria e prática e o trabalho coletivo, nem sempre parece colaborar efetivamente com a compreensão dos/as estudantes sobre o processo de ressignificação dos conhecimentos da formação na dinâmica dos contextos de trabalho, incidindo mais uma vez na direção de ser esta compreensão uma construção que depende de cada profissional individualmente.

Diante dessas considerações, podemos questionar: a ausência de uma abordagem mais explicitada do saber da experiência compromete o olhar dos/as estudantes-professores/as para suas práticas? Essa ausência pode influenciar na construção de uma relação mais individualizada dos/as professores/as com o saber da experiência, distanciando-o de uma abordagem do coletivo profissional?

Nessa direção, parece-nos que ainda se constitui desafio para a formação de professores/as – na qual nos situamos como docente –, construir estratégias que colaborem com a abordagem da prática profissional, no sentido de colaborar com a compreensão da relação entre teoria e prática, que resulte em ressignificação de conhecimentos, constituição de saberes docentes e consideração efetiva de que as práticas de professores/as são práticas que se opõem ao espontaneísmo e ao praticismo. E, no caso do saber da experiência, compreender que ele não se direciona à fragilização da profissão, nem desqualifica a característica teórica que a orienta, e a condição do/a professor/a como sujeito de conhecimento, criador, criativo e crítico, o que colabora com o processo de profissionalização.

Esse ponto de chegada, também um novo ponto de partida, nos diz da importância de continuar investindo na relação interinstitucional: educação superior e a educação básica, e na relação entre os saberes da formação e dos saberes da atuação profissional, com destaque para o saber da experiência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, M. A. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 197-209.

AGUIAR, M. A.; MELO, M. M. O. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005.

ALMEIDA, L. A. A. (Coord.). Políticas curriculares para a formação de professores: uma análise do currículo vivido pelas IES no Curso de Pedagogia. **Relatório Técnico Final**. Processo Nº: 401463/2010-9 CNPq. Caruaru, PE. 2012. p. 1-108.

_____. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. 2008. 139 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4049/arquivo3651_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2013.

ALMEIDA, L. A. A.; GUIMARÃES, O. M. S.; MELO, M. J. C. O currículo pensado e vivido: um olhar sobre as perspectivas curriculares da formação de pedagogos nas instituições de ensino superior – PE – Brasil. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. **Ensino superior**: inovação e qualidade na docência. Porto, Portugal: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. p. 4544-4555. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_textos.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.

ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 23, p. 119-135, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ALMEIDA, L. A. A.; MELO, M. J. C.; CARMO, M. P. Profissionalização docente: elementos da docência enquanto profissão e contribuições do estágio supervisionado. In: ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES. 2013, Habana, Cuba. **Anais....** Habana, Cuba: [s.n.], 2013. p. 1-13.

ALMEIDA, L. A. A.; MELO, M. J. C.; OLIVEIRA, D. A. de. O currículo pensado, proposto e vivido: a formação de professores no agreste pernambucano. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. 5., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB; PPGE; GEPPC, 2011. p. 3867-3873. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, L. A. A.; MENDES, K. V. T; SILVA, G. N. R. Políticas curriculares: um olhar para a pesquisa e o estágio supervisionado. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. 4., 2012, Caruaru, PE. **Anais...** Caruaru, PE: Fundaj e Ministério da educação, 2012. p. 1-14

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). **Números anteriores**. Disponível em: <www.anped.org.br/internas/ver/numeros.anteriores?m=8>. Acesso em: 18 nov. 2013.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [Rio Grande do Sul], v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2. p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições Loyola, 2010.

BATISTA NETO, J. Pedagogias que informam a formação de professores numa sociedade global e pluricultural. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 39-51.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2013.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 83-103.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARMO, P. M. S. **Pesquisa e prática pedagógica**: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)-Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/13282/Disserta%3a7a%20priscilla%20do%20carmo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CARMO, P. M. S.; MELO, M. J.; ALMEIDA, L. Os sentidos atribuídos a profissionalidade do professor: a emergência da prática docente reflexiva. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. 6., 2013. João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB; PPGE; GEPPC, 2013. p. 2334-2349.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Educação e Sociedade**. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/rev_exemplares.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a Existência de uma “cultura educacional Mundial comum” ou localizando uma “agenda Globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

DIAS, R. Política curricular de formação de professores: um campo de disputas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10988/8108>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400015>. Acesso em: 24 mar. 2013.

DUARTE NETO, J. H. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica**: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. 2010. 329 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3739/arquivo219_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2013.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83. Campinas-SP: 2003. p. 601-625. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

_____. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

EXPERIÊNCIA. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1287.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época).

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho D'água, 2003.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

FREITAS, L. C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPOSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. **Anais...** Jundiaí, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

GARCIA, R. L. Currículo: confronto de diferentes saberes. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Globalização e (des)igualdades**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 219-233.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 617-629.

GATTI, M. G. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (Série Pesquisa, v. 1).

GATTI, M. G.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: ed UNIJUÍ, 2006. (Coleção fronteiras da educação).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., 11. reimp.. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, C. G. Globalización y reforma educativa en América Latina: um análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-388, maio/ago. 2011.

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente**: um olhar a partir do ensino fundamental. 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/4576/arquivo5511_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2013.

GUIMARÃES, O. M. S.; ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, E. O. P. A produção de saberes dos professores na relação ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. **Ensino superior**: inovação e qualidade na docência. Porto, Portugal: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_textos.pdf>. p. 3232-3247.

GUIMARÃES, O. M. S.; SANTIAGO, M. E. A formação de professores/as e os saberes docentes: análise do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. 6., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB; PPGE; GEPPC, 2013. CD-ROM.

_____. Compreensão sobre o saber docente e o saber da experiência em Produções brasileiras. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 22., 2014. Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

_____. O saber docente como objeto de investigação no PPGE da UFPE nos últimos dez anos – 1999-2009. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. 5., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB; PPGE; GEPPC, 2011. p. 4074-4089. 1 CD-ROM.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 81-100. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

IMBERNÓN, F. **A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, 14).

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 281-313.

LAGE, A. C. Elementos para a compreensão da educação nos movimentos sociais. In: SILVA, A.; SALLES, C. G. N. L. **Temas em educação: diálogos contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 69-86.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas-SP: MiniWeb Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.htm>> Acesso em: 4 ago. 2010.

MACLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MACLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 22-49.

MARCELO, C. Las tecnologías para la innovación e la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 25-47, jan./mar. 2013.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 277-306.

MATOS, J. C.; SILVA, S. M. G. A dialogicidade como princípio e prática da organização do currículo. In: SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. (Org.). **Paulo Freire e a educação libertadora: memórias e atualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 223-243.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)-Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11290/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Maria%20Julia%20de%20Melo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 395-402, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.

MOREIRA, A. F. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora: 1999. p. 13-34.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação de professores:** teoria e práxis. Instituto de educação e psicologia – Universidade do Minho. Porto, Portugal: Braga, 1995.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan./mar. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson Nascimento; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

RANCI, C. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, Vozes, 2005. p. 42-66.

ROCHA, A. M. C. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de pedagogia da UFPE**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. 166 f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/4312/1/arquivo3496_1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014.

SANTIAGO, E. Campo curricular, prática pedagógica e pedagogia freireana. Olhando o caleidoscópio: a escola em movimento. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 36, p. 28-40. jan./mar. 2007.

SANTIAGO, E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006a. p. 73-87.

_____. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 106, p. 34-42, jan./mar. 1998.

SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006b. p. 113-119.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 29-37.

_____. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como Jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, ago. 2011.

Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 22 maio 2013.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 3, p.125-142, set./dez. 2012. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 05 fev. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teórico do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. In: GONSALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 102-118.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

_____. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 61-72.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: **Harvard Educational Review**. Cambridge, Mass., v. 57. n. 1. fev. 1987. p. 1-21

SIG@. Sistema de Informações e Gestão Acadêmica da UFPE. Permite consulta situação acadêmica do período. Disponível em: <https://www.siga.ufpe/jsp/siga/consultas>>. Acesso em 21 jul. 2014.

SILVA, J. F. **Modelos de formação de pedagogos (as) – professores (as) e políticas de avaliação da educação superior**: limites e possibilidades no chão das IES. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4102/arquivo5455_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SILVA, M. S. **Os saberes do professor rural**: construídos na vida, na lida e na formação. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, S. T. L. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em:

<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4576/arquivo5511_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SOUZA JUNIOR, M. B. M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. [234 f.] Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4144/arquivo5529_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2013.

SOUZA JUNIOR, M. B. M. et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>>. Acesso em: 30 set. 2011.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TANURI, L. M. As Diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 73-81.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 112-128.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação, n. 13, p. 5-23, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

THERRIEN, J. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, n. 33, p. 5-10. 1997,

THERRIEN, J. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 46, p. 408-418, abr. 1993.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p.143-160, abr. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Campus Acadêmico do Agreste. Núcleo de Formação Docente. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**: PPC. UFPE/CAA: Caruaru, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pedagogiacaa/images/documentos/projetopedagogiopedagcaa.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

_____. Campus Acadêmico do Agreste. Núcleo de Formação Docente. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**: PPC. UFPE/CAA: Caruaru, 2010.

_____. Campus Agreste. Acadêmico do Agreste. **Programa de pós-graduação**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=281&Itemid=217>. Acesso em: 29 ago. 2014c.

_____. Campus Agreste. Centro Acadêmico do Agreste. **Centros**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/caa/>>. Acesso em: 28 ago. 2014a.

_____. Campus Agreste. Centro Acadêmico do Agreste. **CAA**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=71>. Acesso em: 28 ago. 2014b.

_____. Campus Agreste. Centro Acadêmico do Agreste. **Pedagogia**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pedagogiacaa/>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Coordenação Geral dos Cursos de Graduação. Divisão de Currículos e Programas. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação UFPE**. Recife, out. 2007. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ce/images/graduacao/ppc.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 75-98. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VILLA, F. G. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 27-45. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

APÊNDICE A – Questionário de seleção e identificação dos sujeitos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



Prezado(a) Estudante,

Este questionário faz parte de nossa pesquisa de doutorado que investiga os saberes docentes situados no currículo do Curso de Pedagogia e na prática de professores/as da Educação Básica. Dessa maneira, solicitamos algumas informações que podem possibilitar direcionamentos para a efetivação de nossa investigação. Antecipadamente agradecemos a colaboração e asseguramos que as repostas serão tratadas exclusivamente como dados de pesquisa e as identificações serão resguardadas em todos os registros decorrentes deste instrumento.

Atenciosamente,

Orquídea Guimarães

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Questionário**1. Dados de Identificação**

- Sexo: () F () M
- Idade: _____
- Ano de ingresso no Curso de Pedagogia: _____
- Período em curso: _____
- Tem formação em Magistério ou Normal Médio?
() Sim, ano de conclusão _____ () Não

2. Dados profissionais:

Exerce a profissão professor?

() Sim () Não

(Se professor/a, responder as questões a seguir, se não, ir para o item 3)

Tempo de docência: _____

Rede de ensino: _____ Município: _____

Série/ano/turma/grupo que ensina:

Turno em que ensina: _____

3. Haveria possibilidade em participar desta pesquisa disponibilizando outras informações posteriormente?

() sim () não

Se sim, disponibilizar algum contato:

Nome: _____

Email _____

Telefone: _____

Obrigada pela colaboração!

Caruaru, ____ / ____ / 2013.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

1. De que você se utiliza para organizar seu trabalho?
2. Quando você sente dificuldade no trabalho com as crianças, onde busca apoio?
3. E que tipo de apoio busca?
4. Como você descreve a contribuição do Curso Normal Médio para o seu exercício como professor/a?
5. O que você estudou no Curso Normal Médio que aparece no Curso de Pedagogia?
 - 5.1 Você poderia dar um exemplo?
6. Do seu trabalho na escola, o que você traz para o Curso de Pedagogia? Exemplifique.

APÊNDICE C – Mapeamento 1 – Turma A

Fonte	Relação teoria e prática, formação e profissão
Observação	Intervenções docentes Ressalta que mesmo a disciplina tendo o nome metodologia ela envolve fundamentos. Os procedimentos propostos na disciplina estão voltados para o movimento teoria e prática que apresenta como sendo a natureza da disciplina. O professor ressalta sobre o livro e seu uso e a autonomia do professor nesse uso, entendendo-o como recurso. (...) O professor solicita que a turma precisa “discutir com base no texto e nas opiniões de vocês também”. Intervenções da turma Ao avaliarem a disciplina falam que as socializações ficaram cansativas. Falaram ainda de pontos positivos como: - a necessidade de clareza metodológica que possibilite ao estudante compreender o caminho que está construindo; - discussão dos textos, favorecendo compreensão mais completa, visto que a leitura do estudante sozinho nem sempre tem a mesma clareza que aquela orientada pelo professor. - coerência/clareza nas propostas avaliativas. Intervenções dos sujeitos Ao analisarem relato de experiência de professora que ensinava buscando a construção do conhecimento: EP 6: “eu tenho certeza que se a gente tivesse aulas assim a gente tinha aprendido”. EP 5: “eu quero ser como essa professora que possibilita construção, quando eu crescer”. Na socialização desta atividade EP6 chama a atenção de que as atitudes docentes quando não conscientes se materializam de modo alienado, contribuindo para a alienação dos alunos.

APÊNDICE D – Mapeamento 2 – Turma B

	Teoria e prática: relação, compreensão
Intervenções do professor	Estágio não só como momento da prática; se propõe a essa relação; exercício da profissão e formação. Fazer articulações, não cruzamento entre teoria e prática “O que nós temos pensado por teoria, o que estamos entendendo durante o nosso curso. É como estivéssemos achando que as teorias são manuais de instruções que estariam dizendo o que fazer na prática, nos apresentariam a verdade sobre o fazer, sobre a prática. Elas são pontos de partida, referências para pensar o cotidiano para pensar a prática, por isso não deve haver dissociação.” Relação complexa; quando se aborda que na prática a teoria é outra, parte-se de uma concepção pragmática de teoria. Teoria entendida como recurso que ajuda a pensar sobre, e isso ajuda a pensar algo. “Então uma coisa é entender a teoria em nossa formação e em nossa prática. É um grande desafio que parece ser para os professores, em especial aquele no início de carreira ou no final de carreira, que é relacionar teoria e prática, seja o foco na teoria, para os primeiros, seja o foco na intuição, no fazer para os segundos.” Projeto didático não é apenas um modo de planejar, mas tem implicado uma perspectiva de mudança: na própria ideia de conhecimento, articulada a novos paradigmas sobre como se constrói e se concebe o conhecimento; de postura, de concepção do que é ensinar, do que é aprender; a mudança não é apenas o formato, mas a postura diante do saber, de seu ensino e de sua aprendizagem. O estágio quando ocorre sem o estudo de conhecimentos básicos sobre a área de atuação, pode trazer prejuízos, gera desafios, mas não impossibilita. Dependendo do sentido de teoria que se tem é que se pode trazê-la para compreender esse cotidiano. O que, para que e como fazer o sentido que damos ao conhecimento. Precisa se perguntar como nos relacionamos e que sentido damos ao conhecimento e a atitude que como futuros professores daremos ao conhecimento. Se adotamos a relação de meros transmissores e receptores é uma mas se nos vemos como sujeitos, a nossa atitude será diferente no estágio.

	Teoria e prática: relação, compreensão
	A disciplina não se propõe a dar receitas de como fazer métodos no sentido restrito de sua compreensão, como forma única. Mas propõe discutir alternativas, possibilidades. Realizou inferências, relacionando as experiências de aprendizagem relatadas dos/as estudantes com a concepções, enfatizando que cada encaminhamento é direcionado pela maneira como se entende algo. A turma demonstrou ansiedade em saber a forma certa de ensinar. O professor afirmou que serão buscadas as concepções subjacentes ao que foi feito e experienciado pelos estudantes na alfabetização ali relatado. Ressaltou que alguns professores reproduzem as práticas que lhe foram ensinadas. Afirmou a necessidade de não pensar no certo ou errado, mas na análise das formas e suas concepções.
Intervenções da turma	Estágio permite: a relação teoria e prática. Momento é para a gente ver essa coisa da prática e da teoria. O estágio é aprendizagem na prática, pois nela a teoria não é usada do jeito que é, mas com a mudança que o sujeito ativo faz. Na prática a teoria é modificada para atender à realidade, pois não se faz apenas encaixar. No entanto, ao final de sua fala, ao afirmar “A escola é que diz”, enfatiza que a teoria não atende, afirmando que se vai estar ou não atrelada à teoria... mas possibilita experimentar a prática.
Intervenções dos sujeitos	O estágio não é só a prática. Que teoria e prática são importantes um para o outro. Que os dois não devem estar separados. Que a experiência em si não serve para nada, é preciso o conhecimento científico e o pedagógico. (EP 12)

APÊNDICE E – Mapeamento da pesquisa documental

Concepção de sujeito e projeto de sociedade

3. Sujeito da educação e da formação pedagógica = o sujeito é pessoa histórica, contextualizada, com problemas sociais concretos, com aspirações e utopias.

reconhece os sujeitos como protagonistas e de atuação cidadã:

* ser sujeito é entendido como “ser uma totalidade pessoal, compreendida e identificada a partir de aspectos bio-psico-existencial, de elementos culturais e sociais peculiares, de estruturas econômicas que impõem deformações graves para as sociedades e para as pessoas, etc.” (PPC, 2008, p. 8)

* o ser humano como projeto inacabado em permanente construção e imerso na diversidade e na complexidade de sociedade e culturas.

- Assume o objetivo de atender aos interesses e às necessidades de uma sociedade mais justa e igualitária.

elevação da consciência crítica

autodeterminação sobretudo das comunidades rurais afetadas pelo baixo desenvolvimento.

- Destaque ao trato da diferença através do diálogo e da valorização, o que traz desafio e exige reflexão e vivências para superação de conflitos.

educação como uma das vias de construção da consciência crítica e de saberes; esta construção deve contribuir para a “inserção de pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico.” (PPC, 2008, p. 7)

a universidade como “lugar para o educando ensaiar um projeto de vida, comprometido com valores humanos e sociais que elevem a dignidade da pessoa humana.” (PPC, 2008, p. 7)

A ação educativa, portanto, “é um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora.” (PPC, 2008, p. 8)

I. Como um profissional cidadão ou cidadã, esteja apto a: buscar a construção de uma sociedade mais justa, ser coerente, zelar pela dignidade e pela diversidade, que possa despertar a consciência crítica, ter atitude reflexiva...

- Participar no processo de formação científica e pedagógica para a compreensão da complexidade do ser humano, da vida social e das instituições sócio-históricas;
- Ser capaz de desenvolver conhecimentos de maneira coletiva, envolvendo os alunos como participantes do processo, dialogando na base do reconhecimento e do respeito mútuo, sem preconceitos e discriminações;

Concepção de sujeito e projeto de sociedade

“Para isso, tais conteúdos devem ser estruturados a partir das dimensões (SILVA, 2004):

- *Antropológica* – os conteúdos precisam dar suporte para a formação humana;
- *Axiológica* – o currículo é uma ponte de diálogo entre valores e crenças que estão sendo vividos nas realidades da Educação Básica;
- *Política* – os saberes curriculares estão relacionados aos projetos de sociedade e devem ser propostos a partir de opções a serem assumidas. Por isso, a formação deve se orientar por projetos sociais que se comprometam com a emancipação e com a construção de identidades cidadãs.” (PPC, 2008, p. 11)

“O currículo é parte integrante fundamental do projeto pedagógico e vai além da concepção de estrutura fragmentária de conteúdos da aprendizagem, de métodos didáticos e de avaliações fixados.” (PPC, 2008, p. 12) O projeto em si não seria uma proposta curricular em sua totalidade?

- A relação pedagógica dialogal entre os sujeitos do processo, no entendimento e aceitação das diferenças, permitindo que docentes e discentes sejam parceiros e protagonistas de um projeto de sociedade que já tem a escola como primeiro lugar de vivência; (elemento do currículo)

APÊNDICE F – Mapeamento da análise dos relatórios

Sujeitos	Análise da prática docente
EP7	“As observações apontam que a professora dessa sala de aula sempre procura seguir a rotina que ali está solicitada, porém sempre inovando nas questões de leituras, dinâmica, músicas e atividades. Nesse caso percebemos que a mesma não deixa acontecer em todas as aulas sucessões de eventos, determinados, precisos” (PPC, 2008, p. 10) Mostra que o olhar para os elementos da observação é orientado: “Os estudos organizados nos ajudam a entender que a rotina presente nessa sala de aula incorpora na sua formação pontos importantes do cuidar e do educar.” (p. 11) Dá indício também de que algumas orientações teóricas se apresentam de modo consensual: “Como sabemos é necessário que as crianças tenham a oportunidade de brincar na escola também, que não apenas passe seu tempo fazendo atividades escritas, estas são necessárias mas não devem ser a única atividade desenvolvida na escola,” (p. 12) ou ainda “As relações entre professores e pais é essencial para a aprendizagem das crianças uma vez que estes podem favorecer uma melhor auto estima na vida dessas crianças” (p. 14)
EP9	Identifica aulas rotineiras e traz citação teórica para se contrapor a essa forma. Faz o mesmo ao caracterizar a inadequação do espaço. Esse movimento tem uma relação mais de junção teoria e prática, onde há a descrição e a colocação da citação, sem uma discussão.
EP10	“Analisando a fala percebemos o respeito que a professora tem em relação a forma de expressão da criança” p. 6 “É perceptível na fala da educadora o reconhecimento da brincadeira como elemento importante do período da infância,” p. 7 “... percebemos uma contradição entre o discurso da educadora e sua prática. Existe a valorização da brincadeira, mas não é planejada, não está integrada a aula”. p. 7 “não estamos a criticar a sua postura, devemos considerar também que ela pode não ter realizado essa tarefa em conjunto com as crianças e por não ter o conhecimento dessa indicação. Mas independente desse conhecimento da produção no mínimo poderia ter sido realizada uma votação em relação ao tema.” p. 13 “percebemos que essa rotina apresenta-se como ações mecânicas, repetitivas, (...) O RCNEI (1998) enfatiza a importância da dinamização das aulas para o segmento da educação infantil” p. 14

Sujeitos	Análise da prática docente
	Identifica a influência que a postura da professora exerce sobre os alunos. P. 16 “Observando as aulas no decorrer do estágio percebemos que os momentos de interações entre as crianças na hora da realização da tarefa era mínimo” p. 23 destaca também a dependência de alguns alunos em relação à professora, ressaltando que os mesmos, em situações outras, demonstram atitude de autonomia. “Observando as aulas da professora percebemos também que a sua prática pedagógica não é contextualizada com a realidade do educando que é o campo, assim como não parte dos conhecimentos prévios das crianças e não utiliza a ludicidade” p. 24 = depois seu projeto buscará opor-se a esses aspectos destacados. Identifica a concepção tradicional como orientadora da ação docente. Apresenta elementos que justificam a afirmação. Identifica que a atuação profissional requer formação: sólida e consistente (superior); permanente (formação continuada: trabalha teoria e elabora materiais para subsidiar a prática; investimento na carreira). Essa formação reflete em qualidade do ensino e se apresenta como desafio para a profissionalização. Formação é ponto de partida: “ele/a precisa refletir e questionar-se em relação às necessidades de seus alunos, o que pode ser feito para atender a essa demanda, e de que forma” p. 27. Afirma que isso requer compromisso entendido como “característica imprescindível ao profissionalismo” p. 27
EP11 e 12	Justifica teoricamente, problematiza e faz síntese: “A rotina é um fator importante no desenvolvimento das aulas e no planejamento das mesmas. Para Barbosa (2006), as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, (...). As rotinas devem considerar o ritmo de cada criança, seus interesses, suas habilidades, sua participação e principalmente a sua imaginação. (...) Mas o que se observa na verdade, são rotinas repetitivas, rotineiras, capazes de estigmatizar e de solidificar o planejamento, dando ao mesmo tempo caráter único, o de acontecer as mesmas coisas diariamente e sem modificação.” (p. 8) Outra vez: “Esse fator [o cuidar] é presente no cotidiano e na prática da sala de aula observada. (...) No entanto, as concepções de cuidar e educar estão baseados, apenas, na adaptação das crianças à escola, no respeito a horários e regras de convivência escolar, a higiene pessoal, a inseri-las no mundo da alfabetização.” (p. 9) Informam que o espaço escolar “não ajuda na construção e no desenvolvimento de atividades lúdicas e de brincadeira, mas o professor pode se utilizar de outros mecanismos para criar situações

Sujeitos	Análise da prática docente
	lúdicas na sala de aula.” (p. 14) Reconhecem que a ausência de materiais diversificados limita o trabalho do professor. Dizem que há pouca frequência na formação continuada mesmo informando que ocorre uma vez por mês.

ANEXO A - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia - (PPC)

Código	Disciplina	Ch Semanal		Cré- ditos	Ch Total	Pré-req. Co-req.
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATORIOS		Teo	Prat			
EDUC0050	Fundamentos Filosóficos da Educação	60	0	4	60	
EDUC0046	Fundamentos Sociológicos da Educação	60	0	4	60	
EDUC0064	Fundamentos e Processos da Educação Popular	60	0	4	60	
EDUC0048	Fundamentos Antropológicos da Educação	60	0	4	60	
EDUC0044	Fundamentos Psicológicos da Educação 1	60	0	4	60	
PSIC0002	Fundamentos Psicológicos da Educação 2	60	0	4	60	
EDUC0036	Movimentos Sociais e Educação	60	0	4	60	
EDUC0045	História da Educação	60	0	4	60	
EDUC0043	Português Instrumental	60	0	4	60	
EDUC0047	Metodologia do Estudo	45	0	3	45	
EDUC0010	Currículos e Programas	75	0	5	75	
EDUC0006	Didática	60	0	4	60	
CINF0003	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1	60	0	4	60	
CINF0004	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 2	60	0	4	60	
CINF0002	Metodologia do Ensino da Matemática 1	60	0	4	60	
CINF0005	Metodologia do Ensino da Matemática 2	60	0	4	60	
CINF0006	Metodologia do Ensino das Ciências	60	0	4	60	
CINF0007	Metodologia do Ensino de História	60	0	4	60	
CINF0008	Metodologia do Ensino de Geografia	60	0	4	60	
EDUC0049	Metodologia da Pesquisa Educacional	60	0	4	60	
EDUC0008	Avaliação da Aprendizagem	60	0	4	60	
EDUC0059	Arte e Educação	45	0	3	45	
EDUC0060	Educação Especial	60	0	4	60	
EDUC0063	Educação de Jovens e Adultos	60	0	4	60	
EDUC0011	Educação Infantil	60	0	4	60	
EDUC0061	Educação e Lazer	45	0	3	45	
EDUC0058	LIBRAS	60	0	4	60	
EDUC0002	Políticas, Estado e Educação	75	0	5	75	
EDUC0004	Gestão e Organização da Educação	75	0	5	75	
EDUC0005	Gestão Escolar	60	0	4	60	
EDUC0007	Avaliação Educacional	60	0	4	60	
EDUC0062	Legislação e Financiamento da Educação	75	0	5	75	
EDUC0009	Educação e Trabalho	60	0	4	60	
EDUC0012	Pesquisa e Prática Pedagógica 1	60	30	6	90	
EDUC0013	Pesquisa e Prática Pedagógica 2	60	30	6	90	
EDUC0014	Pesquisa e Prática Pedagógica 3	60	30	6	90	
CINF0010	Trabalho de Conclusão de Curso 1	60	0	4	60	
CINF0011	Trabalho de Conclusão de Curso 2	60	0	4	60	
ESTAGIO SUPERVISIONADO						
EDUC0015	Estágio Supervisionado 1 (Educação Infantil)	45	45	6	90	
EDUC0016	Estágio Supervisionado 2 (Ensino Fundamental)	45	45	6	90	
EDUC0017	Estágio Supervisionado 3 (Gestão Educacional)	45	45	6	90	
EDUC0018	Estágio Supervisionado 4 (Práticas Educativas nos Movimentos Sociais)	45	45	6	90	

COMPONENTES ELETIVOS						
EDUC0020	Gestão de Pessoas em Educação	45	0	3	45	
EDUC0021	Planejamento Educacional: Planos, Programas e Projetos	45	0	3	45	
	Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Supervisão	45	0	3	45	
EDUC0024	Teorias da Educação	45	0	3	45	
	Psicologia Ecológica para a Educação	45	0	3	45	
	Educação e Ciência	45	0	3	45	
EDUC0032	Educação Ambiental	45	0	3	45	
EDUC0033	Educação e Diversidade Cultural	45	0	3	45	
	Educação e Juventude	45	0	3	45	
SOCL0002	Movimentos Sociais de Afirmação Cultural	45	0	3	45	
EDUC0038	Educação Intercultural	45	0	3	45	
EDUC0039	Gênero e Educação	45	0	3	45	
	Educação do Campo	45	0	3	45	
	Educação e Tecnologias	45	0	3	45	
EDUC0034	Educação e Inclusão Social	45	0	3	45	
	Educação e Desenvolvimento Local	45	0	3	45	
	Educação e Direitos Humanos	45	0	3	45	
EDUC0065	Recreação Educativa	45	0	3	45	
	Formação Continuada	45	0	3	45	
	Projeto Político Pedagógico e cotidiano escolar	45	0	3	45	
EDUC0001	Introdução à Educação	75	0	5	75	
	Teoria da Educação Popular em Paulo Freire	45	0	3	45	
	Pesquisa de Campo em Ciências Humanas e Sociais	45	0	3	45	
	Tópicos Especiais em Educação 1	45	0	3	45	
	Tópicos Especiais em Educação 2	45	0	3	45	
	Tópicos Especiais em Educação 3	45	0	3	45	
	Tópicos Especiais em Educação 4	30	0	2	30	
	Tópicos Especiais em Educação 5	60	0	4	60	
	Tópicos Especiais em Educação 6	45	0	3	45	
	Tópicos Especiais em Educação 7	30	0	2	30	
	Tópicos Especiais em Educação 8	30	0	2	30	
	Tópicos Especiais em Educação 9	45	0	3	45	
	Tópicos Especiais em Educação 10	45	0	3	45	

Fonte: UFPE, (2008, p. 27-28).