



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**NÍVEA ROBERTA MORAES BARBOSA LEMOS**

**RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA E O  
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR**

**CARUARU**

**2016**

**NÍVEA ROBERTA MORAES BARBOSA LEMOS**

**RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA E O  
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

CARUARU

2016

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

L557r Lemos, Nívea Roberta Moraes Barbosa.  
Relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do professor./ Nívea Roberta Moraes Barbosa Lemos. – 2016.  
95f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.  
Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.  
Inclui Referências.

1. Professores - Formação 2. Currículos. 3. Identidade. 4. Discursos. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-283)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

**“RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA E O  
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR”**

defendida por:

**Nívea Roberta Moraes Barbosa Lemos**

Considera a candidata **APROVADA.**

Caruaru, 28 de setembro de 2016.

---

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE-PPGEduC)**  
(Presidenta/orientadora)

---

**Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (UFPE-PPGEduC)**  
(Examinadora interna)

---

**Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (UFPE-PPGEduC)**  
(Examinadora interna)

---

**Ana Maria Pereira Aires (UFRN/CERES)**  
(Examinadora externa)

Dedico à minha filha Lavínia, ao meu esposo Romildo e à minha mãe Rosa.

## AGRADECIMENTOS

Registro os meus sinceros agradecimentos às pessoas especiais que estiveram comigo nesta jornada, desejando-me sucesso e transmitindo boas vibrações.

A Deus, inteligência suprema e fonte infinita de amor, que se fez presente quando, angustiada, a Ele recorria e, quando feliz, O buscava para agradecer.

À minha filha, Lavínia, que é a expressão viva do amor de Deus para comigo, sua vinda ao mundo tornou a minha caminhada mais motivada e feliz.

Ao meu esposo, Romildo, a quem me uno e convivo pelos laços mais sublimes da família, do amor, do respeito e do companheirismo. Agradeço pela ajuda e apoio sempre prestado. Como é bom saber que tenho você em minha vida. Obrigado, amor!

À minha mãe, Rosa, praticante do acolhimento e do exercício de compreender o outro, fazendo-me construir uma certeza a seu respeito: com ela, pode-se contar, sempre. Obrigada, mãe.

À minha irmã Rayra pelos momentos de alegrias e cumplicidade.

Às amigas/irmãs Andrea Albuquerque, Allany Calaça, Jéssica Lucilla, Maria Guadalupe (Lupinha) e Thassiane pela certeza de que a amizade verdadeira existe.

Às amigas Chirlene (Chir), Flaylsa (Flay), Iara e Mônica pela leveza dos momentos alegres que compartilhamos.

À Emanuelle Barbosa (Manu), pela partilha dos estudos, medos, dúvidas e alegrias que percorrem a vida acadêmica.

À orientadora Lucinalva, mais conhecida por Nina, agradeço imensamente por sua orientação comprometida e dedicada. Agradeço também pela compreensão, paciência, tranquilidade e confiança que teve em mim, vendo-me enquanto um ser humano acima de tudo.

À banca, Carla, Conceição e Ana Aires, agradeço pela leitura atenta, minuciosa e as contribuições para a feitura deste trabalho.

Aos estudantes que contribuíram com os seus discursos para a realização da pesquisa.

Ao Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais pelas experiências e conhecimentos partilhados. Em especial agradeço à Priscila do Carmo e Crislayne pelas leituras e contribuições ao meu trabalho, e à Geisa, companheira de trabalhos e publicações, com que divido momentos de felicidades e angústias.

Ao Centro Acadêmico do Agreste, UFPE-CAA

A todos os professores e colegas que participaram da minha formação, em especial à turma de Pedagogia 2008.1 e Mestrado 2014.1.

À Capes pelo financiamento desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “*Relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do professor*”, trata das articulações entre o curso de pedagogia da UFPE-CAA e a dinâmica de invenção de si como professor. Tivemos como objetivos específicos identificar, no discurso dos estudantes, como os componentes curriculares do curso de pedagogia e as atividades complementares se relacionam com o processo de construção da identidade. Para tanto, partimos da contribuição teórica de Kaufmann (2005) que aponta a identidade como invenção de si a partir da relação entre o social e o subjetivo. Sendo assim, a formação do professor ocorre por meio das negociações entre sujeito e currículo (MACEDO, 2012). Nesta direção, trazemos a perspectiva do Ciclo de Políticas (BALL, 2001; MAINARDES, 2006) e a concepção do currículo como confluência de práticas e abordamos o currículo vivido como um espaço formativo no qual os sujeitos estão implicados de maneira a atribuírem sentidos a suas vivências curriculares e a si mesmo. No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como caminho teórico-metodológico a Análise do Discurso - AD (ORLANDI, 2013), considerando o dito, o não dito, assim como o já dito, ou seja, a memória discursiva ou interdiscurso presentes nas produções discursivas dos sujeitos da pesquisa. A definição dos sujeitos da pesquisa decorreu da aplicação dos questionários. Em seguida, realizamos as entrevistas semiestruturadas. Como resultados da pesquisa, identificamos que as atividades do componente curricular Estágio Supervisionado e do PIBID aproximam os estudantes dos desafios e das demandas do campo de atuação profissional e, com isto, emerge o sentido de que o processo de construção da identidade do professor ocorre a partir das relações entre os estudos teóricos da formação inicial, o curso de pedagogia, e a prática exercida no chão das escolas. No discurso sobre o componente curricular Avaliação da Aprendizagem Escolar, surgiu o sentido de que a avaliação contínua e processual contribui na inventividade de si, porque implica o ato reflexivo e criador de planejar e replanejar os processos de ensino e aprendizagem, considerando as individualidades, diferenças e potencialidades dos alunos. No que se referem aos discursos sobre o componente Pesquisa e Prática Pedagógica e as atividades de PIBIC, emerge o sentido de que a pesquisa quando articulada à prática profissional, colabora na superação de uma educação pautada no ensino como transmissão e da aprendizagem como memorização, neste caso, o sujeito pode assumir uma posição ativa e propositiva no processo de produção de saberes e constrói a si mesmo com base na reflexão, investigação e autonomia. Com relação ao vivido no componente Currículo e Programas, os saberes construídos a respeito do currículo, no que se refere às relações de poder que o permeiam, assim como as intencionalidades, os interesses e, portanto, a sua não neutralidade, contribuem para o posicionamento inventivo, crítico e reflexivo frente ao currículo e aos desafios da prática curricular. A pesquisa também revelou os impactos do movimento estudantil no processo identitário, à medida que a prática militante, pautada na atuação política e desejo de mudanças, impulsiona projetos de atuações políticas e transformações possíveis nas escolas e na vida dos alunos.

Palavras-Chave: Identidade. Invenção de si. Formação. Currículo. Discursos.

## ABSTRACT

This research entitled "Relationship between the curriculum lived in the course of education and the process of construction of teacher identity" includes the joints between the pedagogy course UFPE-CAA and the dynamics of invention himself as a teacher. We had specific objectives, identify the speech of students, such as curriculum components of the course of pedagogy and enrichment activities relate to the process of identity construction. The starting point of the theoretical contribution of Kaufman (2005) pointing to identity as inventing itself from the relationship between the social and the subjective. Thus, teacher education takes place through negotiations between subject and curriculum (MACEDO, 2012). In this direction, we bring the policy cycle perspective (Ball, 2001; Mainardes, 2006) and the design of the curriculum as a confluence of practice (2000) and approach the curriculum lived as an educational space in which subjects are involved in order to allocate directions to their curricular experiences and himself. The development of research, we used as a theoretical and methodological approach to discourse- AD Analysis (ORLANDI, 2013), considering said, not said, as the others have said, that is, the discursive memory or interdiscourse present in discursive productions research subjects. The definition of research subjects held the questionnaires. Then we conducted the semi-structured interviews. As a result of the research, we found that the activities of the curriculum component Supervised Internship and PIBID, close students of the challenges and demands of the professional field and, thus, emerges the sense that the process of building the teacher's identity occurs from the relationship between the theoretical studies of initial training, pedagogy course and the practice carried on the floor of the schools. In his speech on the curricular component School Learning Evaluation, revolted the sense that ongoing and procedural evaluation contributes to the inventiveness of itself, because it implies the reflexive act and creator of planning and redesign the processes of teaching and learning, considering the individualities, differences and potential students. In referring to the discourse on Research and Teaching Practice component and activities of PIBIC emerges the sense that research when articulated to professional practice, collaborate in overcoming an education based on teaching as transmission and learning as memorization, this case, the subject can take an active and purposeful position in the knowledge production process and builds itself based on reflection, research and autonomy. Regarding lived in Curriculum and Programs component, constructed knowledge about the curriculum, as regards the relations of power that permeates as well as the intentions, interests and therefore its not neutral, contributes to positioning inventive, critical and reflective front of the curriculum and the challenges of curricular practice. The survey also revealed the impact of the student movement in the identity process, as the militant practice, based on political action and desire for change, propels political actions projects and possible changes in schools and in the lives of students.

**KEYWORDS:** Identity. Invention you. Formation. Curriculum. Speeches.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
PPPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SAEBE	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

<b>Figura 1 - Região do Agreste Pernambucano .....</b>	<b>43</b>
<b>Gráfico 1 - Estudantes de Pedagogia .....</b>	<b>48</b>
<b>Gráfico 2 - Sujeitos por município .....</b>	<b>49</b>
<b>Gráfico 3 - Estudantes com Ensino médio e Estudantes com Normal Médio.....</b>	<b>50</b>
<b>Gráfico 4 - Experiência docente .....</b>	<b>51</b>
<b>Gráfico 5 - Bolsistas.....</b>	<b>52</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Mapeamento dos trabalhos da Anped .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 2 - Instituições de ensino superior presenciais e a distância na região do Agreste Central de Pernambuco .....</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 3 - Município, IES e modalidades de ensino .....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 4 - Dados dos sujeitos .....</b>	<b>54</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 OS MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Sobre o termo identidade .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 A identidade pensada no campo da formação de professores .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Relações entre identidade e currículo da formação: algumas compreensões .....</b>	<b>26</b>
<b>1.4 Produções discursivas da Anped: o interdiscurso como elemento constituinte do objeto de pesquisa currículo-identidade .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 2 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Um objeto de natureza qualitativa .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Análise do Discurso: alguns conceitos e procedimentos.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3 Procedimentos de Análise do Discurso dos estudantes.....</b>	<b>41</b>
<b>2.4 Campo de pesquisa .....</b>	<b>42</b>
<b>2.5 Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>46</b>
2.5.1 Perfil acadêmico e experiência docente .....	47
2.5.2 Sujeitos eleitos .....	53
<b>2.6 Instrumentos de coleta e produção de dados: as entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO 3 OS DISCURSOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O CURSO DE PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 O professor reflexivo frente à relação teoria e prática.....</b>	<b>59</b>
3.1.1 Os desafios do cotidiano escolar .....	61
3.1.2 Planejamento: prática técnica, reflexiva e política.....	65
<b>3.2 Decisões acerca do ato de avaliar .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Discursos sobre a pesquisa .....</b>	<b>70</b>
<b>3.4 A capacidade reflexiva e crítica de construir a si frente aos saberes sobre o currículo escolar .....</b>	<b>74</b>
<b>3.5 As implicações do movimento estudantil para o processo de construção da identidade .....</b>	<b>79</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “*Relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do professor*”, se circunscreve no campo de debate educacional acerca do currículo da formação de professores. Dentro desse campo de estudos, propomos a investigar como os estudantes estão se construindo enquanto professores mediante a vida no curso de pedagogia<sup>1</sup>. De modo específico, propusemo-nos a pesquisar sobre as relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia da UFPE-CAA e o processo de construção da identidade enquanto professor.

O interesse pela pesquisa tem origem na nossa trajetória pessoal, social e formativa no curso de pedagogia. Ao vivenciarmos o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica 3 quando estávamos na graduação, estivemos diante do desafio de produzir um exercício de pesquisa de campo que unisse as temáticas educação e movimentos sociais. Na ocasião, estudamos a respeito das contribuições das práticas educativas para a afirmação da identidade de sujeitos residentes em terras quilombolas. O nosso objetivo era o de compreender, em termos aproximativos, o processo de construção das maneiras de ser dos moradores das terras quilombolas, através das suas memórias e narrativas autobiográficas. Esta experiência implicou um estudo da categoria identidade, bem como uma atração pela mesma.

Neste mesmo período da graduação, vivenciamos o componente curricular Currículos e Programas, onde discutimos o campo do currículo. Este momento também representou o nosso contato inicial com a temática currículo e motivou o aprofundamento dos estudos na área. Dentro desse campo de estudos, o termo identidade se fez presente mais uma vez. Na ocasião, discutimos que no currículo se constrói a identidade, pois se recorrermos à etimologia da palavra currículo, que significa corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 1999). A partir dos estudos desenvolvidos no componente curricular, passamos a considerar que o currículo da formação de professores influencia o modo como os estudantes vêm a se tornar professores.

---

<sup>1</sup> Falamos em formação de professores no curso de pedagogia e a possibilidade de construção da identidade enquanto professor neste âmbito, porque, historicamente e na atualidade, o curso tem se ocupado desta tarefa. Criado em 1930, a partir das escolas normais, mesmo que passando por vários regulamentos e reformulações, o curso em constante processo de definições tem sua história voltada para a formação de professores (BRZEZINSKI, 2012).

Essa ideia ganhou força a partir da nossa participação no grupo de pesquisa *Discursos e Práticas educacionais*<sup>2</sup> do qual fazemos parte desde a graduação. Nos debates com o grupo de pesquisa, o currículo da formação de professores, na dimensão do pensado e do vivido - contextualizado, as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas e práticas curriculares - ocupa posição central e o seu estudo tem sido articulado a outras temáticas, como a profissionalização, profissionalidade, prática docente, entre outras.

Somada as vivências acadêmicas e os aprendizados construídos neste âmbito, a minha experiência de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental também foi decisiva na construção do objeto desta pesquisa. O campo da prática tornou ainda mais evidente os efeitos do curso de pedagogia sobre mim como pessoa e professora. De frente com a sala de aula e os desafios e as responsabilidades dos processos de ensino-aprendizagem, a realidade escolar me colocava a todo tempo em estado de reflexão sobre qual era o meu lugar e função naquele contexto, exigindo constantemente de mim tomadas de decisões, escolhas e posições mediante o exercício enquanto professora.

Essa dinâmica de refletir, decidir, fazer escolhas e de se posicionar é fundamental no processo de construção da identidade (KAUFMANN, 2005). Para tanto, fazia isso recorrendo ao que foi vivido e aprendido no curso de pedagogia a respeito da formação para profissão professor, pois compreendia que o mesmo havia oportunizado o contato com discursos teórico-práticos e vivências que me ajudariam na atuação da realidade cotidiana da profissão.

Entretanto, à medida em que estabelecia uma relação entre currículo vivido na formação e o processo de constituição como professora, alguns colegas egressos na profissão, quando questionados sobre a formação inicial, diziam de imediato estar aprendendo a ser professores mediante a prática, justificando haver um afastamento entre teoria e prática ao argumentarem que o curso de pedagogia não prepara para as demandas que surgem da realidade. Contudo, as conversas cotidianas revelavam saberes construídos através das experiências vividas no âmbito da formação inicial, que se relacionavam com as suas maneiras de ser e de exercer a profissão.

Diante do que foi exposto, iniciamos os movimentos de criação do nosso objeto de investigação e para isso utilizamos como base a Análise de Discurso fundamentada em Orlandi (2013). Assim, a partir do conceito de interdiscurso proposto por Orlandi, compreendemos que todo objeto de estudo é discursivamente situado e articulado, o que significa que o nosso objeto tem origem em discursos sociais e historicamente produzidos. Nesta perspectiva, acessamos as

---

<sup>2</sup> O grupo de pesquisa desenvolve estudos sobre as teorias e as políticas curriculares e suas implicações no cotidiano dos espaços educativos, principalmente nas instituições públicas e naquelas ligadas aos movimentos sociais.

publicações discursivas produzidas na Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação - Anped<sup>3</sup>, e procuramos identificar, a partir dos enunciados discursivos recorrentes, os sentidos já construídos em outros momentos acerca das categorias currículo, formação e identidade.

Esse procedimento permitiu que, ao identificarmos e dialogarmos com os trabalhos da nossa área, situássemos a nossa pesquisa no cenário acadêmico, no que se refere às principais abordagens teóricas e metodológicas. Para nós este exercício consiste num passo importante para situar o nosso objeto no percurso intelectual e encadeamento de ideais que o constitui, assim como na ampliação da própria rede discursiva, já que esperamos contribuir na construção de novas compreensões a partir dos debates realizados.

Destacamos também que o uso das produções discursivas em nosso trabalho, além de contribuir na feitura metodológica da pesquisa, contribuiu para melhor compreender os próprios discursos dos estudantes a respeito do processo de construção da sua identidade enquanto professor junto ao curso de pedagogia. Isto porque as teorias contidas nos trabalhos em diálogo com as nossas opções teóricas serviram de base para entendermos o movimento do discurso dos estudantes: a memória do dizer, a paráfrase e a polissemia, presente no dito e no não dito.

Nas produções discursivas levantadas na área do currículo da formação de professores, a questão da identidade, de como se constitui continuamente e como pode ser explicada na relação com o currículo, tem sido recorrente nos últimos anos. As publicações (FRANGELLA, 2005, 2007; GARCIA; SUSSEKIND, 2010; GENTIL, 2006) sinalizam que o processo de construção da identidade do professor, entendida como maneiras de ser e de agir na profissão, não é estranho ao currículo vivido de pedagogia, porque o currículo vivido consiste em um espaço socializador de discursos que definem e demarcam que professores se deseja formar, e os estudantes, no diálogo com as orientações profissionais trabalhadas, vão se formando e se construindo como professores.

As relações estabelecidas entre currículo-identidade encontram-se interconectadas à dinâmica de profissionalização do professor. A profissionalização, como sendo um processo que busca validar os conhecimentos profissionais teórico-práticos como suporte para atuação do professor na educação escolarizada, solicita um currículo de formação profissional que seja espaço de sistematização desses conhecimentos (IMBERNÓN, 2010).

Assim, mediante um processo de profissionalização em curso, movimentado pelo currículo vivido da formação, através de um corpo de conhecimentos que indicam a

---

<sup>3</sup> No capítulo teórico trazemos na íntegra o levantamento das publicações da Anped.

especificidade da profissão, os estudantes vão construindo a sua identidade, a qual é compreendida neste trabalho como um processo contínuo e constante de invenção de si, apoiado nas vivências com as quais os sujeitos interagem (KAUFMANN, 2005). A partir do processo de construção da identidade do estudante enquanto professor, os sujeitos vão diferenciando-se de outros atores sociais, outros profissionais e leigos que não têm acesso aos conhecimentos que são necessários aprenderem para se construir na profissão.

Esse debate se apresenta muito caro para o nosso trabalho, porque, ao fazê-lo, temos condições de entender que o processo de construção da identidade está relacionado a um currículo que é palco de recontextualizações das políticas curriculares de formação. A estreita ligação entre políticas curriculares e currículo se explica por que as políticas envolvem decisões acerca dos conhecimentos profissionais entendidos como necessários para os estudantes em formação aprenderem, interferindo diretamente nas perspectivas acerca de que professor formar socializadas pelo currículo vivido, e, paralelamente, na construção dos estudantes enquanto professores neste âmbito. Isto porque a identidade do sujeito é construída tendo como influência as experiências e as construções de saberes circunscritos no meio ao qual ele faz parte.

Assim, a partir do ciclo de políticas de Ball (BALL, 2001; MAINARDES, 2006), compreendemos que a produção curricular não consiste numa dinâmica isolada, pensada, proposta e vivida apenas pelas organizações curriculares internas das IES - projeto pedagógico do curso, ementas, planos dos professores - mas de um movimento que envolve uma vinculação constante entre currículo vivido e os contextos políticos com os quais interage, inscritos na dinâmica social, política e cultural.

A partir desse olhar, abordamos a identidade dos professores como processo relacional e subjetivo (KAUFMANN, 2005). Relacional, porque os estudantes, para se construírem como professores, dependem de um currículo formativo que socializa o que é considerado intrínseco à profissão e ao seu exercício. Subjetivo, porque a construção de si depende das formas como os estudantes se relacionam, interpretam e reformulam o conhecimento pensado para a profissão, circulante no currículo.

Diante destas ideias, delimitamos o nosso objeto de estudo ao lugar onde marcamos presença enquanto estudantes e, agora, como pesquisadora: o curso de pedagogia da UFPE-CAA, cuja instituição está localizada em Caruaru, no Agreste Central Pernambucano. A região foi alvo da política de interiorização do ensino superior público e gratuito pelo governo federal, uma vez que a sede da universidade encontra-se situada na capital de Pernambuco. Com isso, compreendemos que a nova realidade da região tem apontado para a necessidade do

desenvolvimento de pesquisas que tomem conhecimento da nova realidade formativa implantada no interior pernambucano.

Diante disso, como caminho para nos aproximarmos da realidade investigada e construirmos uma compreensão possível da mesma, nos utilizamos da abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa lida com os sujeitos em interação com a sua história, o seu contexto social e os processos de subjetividades que os envolvem. Assim, orientadas pela metodologia qualitativa, direcionamo-nos ao espaço social delimitado e com ele interagimos através dos sujeitos escolhidos, os estudantes do curso de pedagogia. Sujeitos que, ao se situarem na esfera micro da dinâmica curricular, dão vida diária ao currículo e, na relação com ele, constroem a sua identidade.

A opção pela abordagem qualitativa convergiu para a escolha da análise do discurso, como instrumento teórico e metodológico de análise dos dados. Ao trazer a história, o contexto social e os processos de subjetividades para o cerne de análise dessa pesquisa, a linguagem, sobretudo a linguagem dos estudantes em formação, não é vista enquanto um sistema abstrato e neutro de regras e normas que servem apenas para transmitir informações. Ela é vista como prática social e histórica, ou seja, como discurso.

A pesquisa qualitativa e a análise do discurso possibilitaram ainda a compreensão de que não podemos concluir esta pesquisa com respostas finais e absolutas, pois, é impossível apreender toda a realidade dos sentidos acerca do nosso objeto de pesquisa. Concordamos com Oliveira (2009) quando entende que a pesquisa não deve ser conduzida como uma simples aplicação de métodos que viria a extrair a verdade da realidade. Os métodos são discursos que definem um conjunto de relações entre elementos da realidade de acordo com regras e critérios próprios, o que significa que os métodos não são mediadores neutros da realidade. Do mesmo modo, a pesquisa também não pode ser vista como um procedimento de validação de teorias. As teorias também são discursos interessados e que, assim, não representam de forma imparcial a realidade. A importância da teoria se dá na sua capacidade de interagir com a realidade.

Diante das nossas opções teóricas e metodológicas, sobretudo da análise do discurso, colocamo-nos em um estado de reflexão, de modo a não cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permitindo-nos, ao menos, a construção de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2013). Essa perspectiva coloca-nos diante de duas compreensões que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa: a primeira que, a partir de uma relação menos ingênua com a linguagem, tratamos os discursos dos estudantes em formação como não evidente, literal, porque não há uma relação direta entre palavra e coisa. Compreendemos os seus discursos como lugar de sentidos, materializados pela história, pela

sociedade e pelas relações de poder que as palavras e as frases em si não revelam. A segunda de que o conhecimento científico passa a ser encarado como um discurso vinculado ao estatuto da incompletude e da inconclusão. Diante desses pressupostos, acreditamos que não construímos um conhecimento em sua plenitude, mas um conhecimento aproximado da realidade investigada, a partir de um modo de olhar e de compreendê-la.

Diante disso, nos dispusemos a discutir sobre que professores o currículo vivido está ajudando a formar? Como os estudantes se apropriam dos discursos curriculares, a respeito das orientações de maneiras sobre ser professor? Como eles se subjetivam na relação com o currículo vivido? Como a relação com o currículo vivido da formação de professores vem incidir no processo de construção da identidade enquanto professor? Quais os sentidos que cada estudante encontra nas relações entre currículo vivido e a construção de si? A partir das relações com o currículo, como os estudantes estão se construindo na profissão professor? Quais sentidos os estudantes atribuem ao ser professor, a si, na relação com os componentes curriculares e as atividades extra sala do curso de pedagogia?

Sendo assim, voltamo-nos para o currículo vivido nos componentes curriculares, bem como o currículo vivido nas atividades complementares do curso, as quais o projeto pedagógico curricular do curso chama de atividades de pesquisa, de extensão e de monitoria, participação em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas, científicas e culturais. Compreendemos que os componentes curriculares, enquanto manifestação do currículo vivido, tratam-se de processos de organização e socialização de conhecimentos, metodologias e atividades de ensino e de avaliações, com controle de sujeitos, tempo e espaço. Têm como responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem um professor designado para uma turma em um horário definido. Merece destaque ainda que, para além de uma organização da prática curricular e docente, os componentes curriculares tratam-se de produções discursivas, as quais têm o potencial de produzir efeitos sobre os sujeitos porque se alicerçam sobre a base de um projeto formativo (LOPES; MACEDO, 2011).

Como as atividades complementares são parte de um currículo vivido que vai além dos muros da sala de aula, entendemos, a partir de Aires (2009), que as atividades complementares se tratam de uma sequência de atividades, conhecimentos, acontecimentos e relações que se revelam em outros espaços-tempos do processo de formação, ainda que estes elementos não apareçam de forma detalha no projeto curricular. Desse modo, não se pode negar o potencial formador dessas atividades, pois elas possibilitam o desenvolvimento de concepções, práticas e leituras de si.

Diante do exposto, construímos o nosso problema de pesquisa: como se dão as relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia da UFPE-CAA e o processo de construção da identidade enquanto professor dos estudantes em formação? Como objetivo geral, temos: compreender como se dão as relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia da UFPE-CAA e o processo de construção da identidade do professor de estudantes em formação. E, como objetivos específicos, delimitamos os seguintes: identificar no discurso dos estudantes como os componentes curriculares do curso de pedagogia se relacionam com o processo de construção da identidade; analisar no discurso dos estudantes como as atividades complementares do curso de pedagogia - atividades de pesquisa, de extensão e de monitoria, participação em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas, científicas e culturais – se relacionam com o processo de construção da identidade.

Diante disto, esta pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos. O primeiro se refere ao diálogo teórico estabelecido com base nas relações entre as categorias identidade, formação e currículo. O segundo capítulo preocupou-se em traçar os encaminhamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. O terceiro capítulo objetivou apresentar os dados acerca das análises dos discursos dos estudantes, a partir dos enunciados e sentidos enquanto corpus discursivos com vistas às respostas às nossas indagações. Frente à análise dos nossos dados, nos encaminhamos para as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1 OS MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO**

Partindo da ideia recorrente deste trabalho de que a identidade enquanto professor pode ser edificada na relação com trajetórias, experiências, saberes e aprendizados elaborados e acumulados no percurso do currículo vivido na formação de professores, tivemos como intuito neste capítulo fazer uma discussão sobre os movimentos de construção da identidade e do currículo da formação.

Desta maneira, inicialmente traçamos uma discussão inscrita no âmbito das ciências sociais a respeito da identidade. Para tanto, problematizamos o termo identidade e posteriormente trazemos para o centro do debate a compreensão da identidade como uma invenção de si a partir de Kaufmann (2005). Nesta perspectiva, discutimos que o processo de construção da identidade resulta da invenção individual e reflexiva dos sujeitos. Todavia esta invenção não é aleatória, autônoma, mas formada continuamente em articulação com o social por meio das interações, experiências e vivências cotidianas. Neste ínterim, os indivíduos pensam, escolhem, agem, sendo autores e atores da sua vida.

Diante disso, compreendemos a formação como um processo único e singular imbricado às práticas de formação institucionalizadas. Então, vislumbramos a possibilidade de discutir teoricamente sobre a invenção de si em articulação com o currículo enquanto campo de formação de professores. Dentro dessa discussão, concebemos o currículo como um lugar de seleção e problematização a respeito dos perfis profissionais a serem formados e colocamos em destaque que podem participar desse processo diferentes contextos políticos, grupos sociais e sujeitos. E, na relação com o conhecimento, práticas e vivências experienciadas no currículo, os sujeitos constroem a si. Diante dessa apresentação introdutória, iniciamos as nossas discussões nos itens a seguir.

### **1.1 Sobre o termo identidade**

Quando pretendemos construir esta pesquisa, estávamos interessadas em saber, via análise do discurso, sobre o elo entre o currículo vivido e o processo de construção enquanto professor. Diante disso, o termo que emergiu como possibilidade de compreender o processo de construção das maneiras de ser, estar e agir como professor, foi identidade. Entretanto, ao entrar em contato com a literatura sobre esta categoria através de autores como Baumann (2005), Dubar (1997, 2006), Kaufmann (2005), Frangella (2006), Hall (2003, 2014), entre

outros, tivemos conhecimento do quanto é intrigante e polêmico o termo. Diante disso, nas linhas seguintes esclarecemos o porquê da confusão do termo identidade, como também o porquê da nossa opção pelo seu uso neste trabalho de investigação.

Segundo Kaufmann (2005), o conceito de identidade remota à filosofia antiga. De modo geral, a discussão neste contexto estava relacionada a um problema de lógica que remetia à ideia de que os indivíduos eram idênticos uns aos outros. Na modernidade, o conceito não ficou restrito ao domínio das ideias e passou para a área administrativa do Estado que através dos papéis de identificação passou a popularizar o termo e marcar os sujeitos através de traços identificantes. Foi quando, então, o termo identidade se popularizou no cotidiano das pessoas e aos poucos foi invadindo os centros de pesquisas científicas. Diante dessa explosão identitária, a identidade passou a ser vista também não só para designar pessoas, como para entidade e grupos diversos. Com isso houve uma inflação do termo, assim como compreensões vagas sobre ele.

A respeito de uma certa confusão e pouca profundidade com relação à identidade, muitos autores preferem utilizar o termo identificação, mas sobre isto, Hall elucida que

O conceito de “identificação” acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão arduo – embora preferível – quanto o de “identidade”. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que tem assolado o último [...]. Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal [...] Em contraste com o “naturalismo” dessa definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo” (2014, p. 105-106).

Assim, compreendemos que a identidade se trata de um conceito fundante para esta pesquisa que visa compreender o fenômeno de construção do ser professor. A partir de Hall (2014), entendemos que a identidade é um dos conceitos que operam sob rasura (x). Esse sinal de rasura (x) aponta que certos conceitos não servem mais. Entretanto, não foram superados por outros conceitos. Dessa forma, continua-se a pensar com eles, mas não em sua forma original, não dentro do paradigma original no qual eles foram gerados, mas pensá-los a partir de uma forma reconstruída. Essa perspectiva não procura superar conceitos supostamente inadequados por outros, por conceitos supostamente mais verdadeiros ou melhores, positivos, corretos. Procura reconstruir um conceito.

E a reconstrução é possível em virtude da polissemia das palavras a qual permite o entendimento de que não há sentidos únicos e definitivos para algo, mas a fluidez e criação constante entre o mesmo, o que permanece e o diferente, o novo a dizer (ORLANDI, 2013). Assim, de forma desvinculada do paradigma essencialista que lhe deu origem, utilizamos o termo identidade neste trabalho de forma reconstruída, a partir de novos significados. Acreditamos que o conceito pode, a partir de um referencial consistente, não buscar respostas definitivas, mas servir de subsídio bem argumentado para a problemática deste trabalho.

Para tanto, procuramos dialogar com autores que entendessem a identidade como produzida por “locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2014, p. 109). Assim, no próximo item, apresentamos a discussão a respeito das compreensões sobre a identidade como suporte teórico para entender como a mesma se constrói na formação e nas práticas discursiva específicas: o currículo da formação de professores do curso de pedagogia.

## **1.2 A identidade pensada no campo da formação de professores**

Com o intuito de compreender o processo de construção da identidade dos estudantes enquanto professores, partimos do entendimento da identidade como um complexo processo de invenção de si a partir de Kaufmann (2005). Esta perspectiva está apoiada na ideia de que a identidade é construída através de caracteres objetivos subjetivos. Neste item, nos detemos a explicar de modo mais detalhado esta concepção e suas contribuições para pensar os movimentos de construção da identidade dos sujeitos deste trabalho de pesquisa. A partir desta perspectiva também apontamos a concepção de formação que fazemos uso neste trabalho.

Assim, trazemos inicialmente a ideia de Kaufmann (2005) de que a construção do indivíduo opera segundo duas modalidades. A primeira é chamada de socialização pura pela qual o destino social confere o sentido da vida, pois não há uma intervenção do pensamento reflexivo. Por outro lado, a segunda modalidade, que é a identidade, faz intervir a subjetividade e nesse ínterim, os indivíduos traçam o percurso da sua vida: pensam, tomam decisões, fazem opções, agem. Assim, a construção social do indivíduo é feita tanto através da socialização pura, como por meio da identidade, esta última implicando a reflexividade individual.

Assim, de um lado, há um sujeito que não reflete sobre sua vida, sobre si. Socializa-se e, a partir dessa socialização, pensa e age pensando haver um destino, uma lógica inalterada das coisas que decide previamente por ele o que ele deve ser e como viver. De outro lado, há o

indivíduo que, diante das suas socializações, constrói questionamentos ontológicos: quer saber de si, quem será no futuro, o porquê das coisas, qual o sentido da sua existência no mundo.

Esta reflexividade individual sobre si opera por meio dos conflitos de esquemas, ou seja, quando uma multiplicidade de esquemas e ações contraditórios do social impele os indivíduos a refletir e escolher, impedindo a reprodução sem esforço mental dos dados sociais. Entretanto, a reflexividade é controlada, o que significa que ela é contextualizada ao meio que está em interação, de modo que as reflexões e as escolhas se dão no campo concreto do possível (KAUFMANN, 2005). Portanto, é nesta direção que a identidade se faz à base de relações conflitivas entre o objetivo e o subjetivo.

Trata-se, então, de uma dinâmica entre estas duas dimensões porque, de um lado, o social não pode por si só determinar a existência do sujeito, porque a sociedade não é um dado estável e coerente e a sua dinâmica com os sujeitos não é a partir das relações de causa e efeito; de outro lado, a subjetividade, na concepção da inventividade do ser, não se constrói num livre arbítrio, numa autonomia absoluta. A subjetividade é controlada socialmente, porque ela constitui-se a partir das possibilidades do meio social e, neste caso, uma análise investigativa não pode considerar o indivíduo como um bloco, separado da sociedade, senhor absoluto do seu pensamento e da sua ação, fruto exclusivo da sua imaginação. Nesta linha de raciocínio, a subjetividade é resultado dos contextos sociais, das reações dos outros e das experiências pessoais (KAUFMANN, 2005).

Frente a estas ideias, fica perceptível a tentativa de ultrapassar a discussão da identidade que a coloca, de um lado, como uma construção estritamente determinada pela realidade social e histórica, e, de outro lado, como uma construção puramente subjetiva e essencialista sem considerar as situações concretas e condicionantes sociais. Assim sendo, ao invés do isolamento dessas duas perspectivas, objetividade e subjetividade, compreende-se nesta investigação a união destas duas dimensões no processo de configuração identitária. Nesta direção, a invenção de si é aberta, interativa e contínua.

Todavia, paradoxalmente, o sujeito aberto para o mundo e para a mudança através das interações, reflexividades e conflitos com os valores, as condutas e as visões da sociedade, busca constantemente definir e fixar sentidos para a sua vida. Fixação, pois, necessária àquele momento social e contexto histórico, visto que o envolvimento identitário tem a necessidade de se fechar sobre uma unidade de sentido. Mas esta fixação é provisória e momentânea, haja vista que a identidade impele constantemente o movimento e a transformação contínua de si, mediante a dinamicidade do mundo, da sociedade e da vida com os quais os indivíduos socializam-se (KAUFMANN, 2005).

Tomando por base estas ideias, entendemos que a identidade se trata de um processo profundamente mutável e contínuo. Tal compreensão difere, portanto, de uma visão essencialista que fixa a identidade do sujeito. Sobre a visão essencialista, Dubar diz que ela foi pensada

[...]por uma tomada de posição lógica. Para qualificar essas essências, para definir essas permanências, é preciso ligar a “categorias” gêneros que reagrupem todos os seres empíricos que tenham a mesma essência (*eidōs*). Cada categoria define o ponto comum “essencial” de todos os que ela reúne. Algumas vezes chamou-se *ipseidade* essa diferença específica concebida aqui como a essência comum a todas as outras essências, o que define seu ser específico. O essencialismo postula que categorias têm uma existência real: são essas essências que garantem a permanência dos seres, de sua *mesmidade* que se torna, assim, definida de maneira definitiva. A identidade dos seres vivos é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência (2006, p. 13).

A identidade como essência desconsidera a dinâmica da inventividade dos sujeitos ao defender que o mesmo tem uma substância imutável e original, que permanece a mesma, idêntica apesar do tempo, na qual é possível dizer quem ele é em si.

Esta visão foi bem aceita pelo iluminismo quando a modernidade libertou o homem de seus apoios estáveis nas tradições, pois, antes, acreditava-se que elas eram divinas, de modo que a classificação e a posição de uma pessoa era provida pelas próprias divindades. Em contraposição a este pensamento, surge, no contexto da modernidade, o nascimento do indivíduo soberano, homem racional, científico e livre dos dogmas religiosos. Todavia, este sujeito tem um núcleo interior que surge quando ele nasce e com ele se desenvolve, embora permanecendo ainda o mesmo, ao longo da sua existência (HALL, 2003).

Esse conceito essencialista tem sofrido severas críticas por perspectivas antiessencialistas, pois tais perspectivas efetuam outra forma de conceber a ideia de identidade, entendendo que

Não há essências eternas. Tudo está submetido a mudança. A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado. O que são então, nesse caso, as categorias que permitem dizer alguma coisa sobre esses seres empíricos mutáveis? São palavras, nomes que dependem do sistema de palavras em uso, que servem, num dado contexto, para nomeá-las. São modos de identificação, historicamente variáveis. [...] a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente (DUBAR, 2006, p. 13).

Partindo desse entendimento, podemos pensar que a identidade “nunca é dada, é sempre construída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104). Sendo assim, compreendemos que o processo de construção da identidade dos estudantes em formação não são produtos imutáveis. É nesta direção que, em diálogo com Dubar (1997), podemos pensar em processos identitários, que ao mesmo tempo têm uma estabilidade e uma momentaneidade, têm o peso do social e da subjetividade, são próprios da pessoa e da relação com os outros em sociedade. Seguindo na direção destas discussões, Pimenta nos diz que a identidade

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (1997, p. 07).

Esta ideia de identidade construída na relação com o mundo através dos significados sociais da profissão, das tradições e das práticas desenvolvidas neste âmbito, mas também, com base no modo como os sujeitos situam-se no mundo, a partir da sua história de vida, das suas representações, dos saberes, das relações com o outro e consigo, anseios e incertezas, é a perspectiva com a qual compartilhamos neste trabalho.

Com base na compreensão desenvolvida sobre as dinâmicas de construção da identidade, compreendemos que “não podemos confundir ou reduzir o fenômeno da formação que se realiza num sujeito relacional, com a gestão da formação e sua racionalidade” (MACEDO, 2012, p. 70). Neste sentido, é dirigida uma crítica às políticas curriculares de formação centradas na racionalidade técnico-instrumental, porque elas cobram resultados e negligenciam os modos como os sujeitos se inventam mediante as experiências curriculares.

Como nos diz Holly (1992), a perspectiva da racionalidade técnico-instrumental implica no domínio dos conteúdos específicos pautados em teorias, métodos e técnicas funcionais descontextualizados da realidade a serem aplicados com eficácia na prática profissional. A ênfase recai na ação pedagógica reduzida à dimensão técnica sem se preocupar com questões políticas, econômicas e sociais onde a prática educativa está imersa. Assim, o objetivo é na

formação de um professor técnico cuja função é a de transmitir, comunicar e informar conhecimentos aos alunos que são avaliados pela sua capacidade em coletar as informações. Nesta ótica, o ensino se limita à instrução, à verificação e às técnicas de processamento do conhecimento

Na direção da racionalidade técnico-instrumental a marca predominante da formação está no domínio de conteúdos e competências específicas pautadas em teorias, metodologias e técnicas pedagógicas a serem executadas na prática. Portanto, ser professor se reduz à aquisição de competências profissionais essencialmente técnico-instrumentais para desempenhar o papel profissional de solucionar problemas da prática escolar por meio de instrumentos pré-estabelecidos e pré-fixados.

Com base numa concepção socioexistencial, “não cabe mais pensar a formação como uma coisa exterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas” (MACEDO, 2012, p. 70). Não estamos querendo com isso dizer sobre a impossibilidade de um projeto de formação, mas na possibilidade de políticas que considerem a formação para além de teorias a serem aplicadas de modo mecânico e automático.

Isto por que, como nos diz Macedo (2012), a formação trata-se de uma relação e negociação do sujeito com o currículo. Nesta dinâmica, compreendemos a formação enquanto um processo pessoal que se realiza de forma singular. Esse processo implica uma construção ontológica como implicação das análises reflexivas a partir das experiências formativas dos sujeitos. Todavia, esse processo pessoal de formação dá-se a partir de negociações tensas e conflitivas com o social (MACEDO, 2012). Por isso que

De todo modo, mesmo que compreendamos a formação como um fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infindável, aqui, como implicação política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular-formativa, contexto esse, em que as pessoas experimentam práticas “formativas” veiculadas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que as orientam (MACEDO, 2012, p. 67).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que mesmo sendo protagonistas da sua formação, os sujeitos formam-se em articulação com o contexto da organização da prática curricular formativa, sendo esta prática curricular-formativa influenciada por políticas de formação de professores e as ideologias, grupos e sujeitos que as orientam. Tendo por base estas ideias,

discutimos no próximo item com maior ênfase sobre as relações entre identidade e currículo da formação.

### **1.3 Relações entre identidade e currículo da formação: algumas compreensões**

Temos dito com recorrência que o processo de construção da identidade é simultaneamente social e subjetivo. E que, assim, formar-se professor também resulta do entrecruzamento entre estas duas dimensões, pois a formação pertence a cada sujeito, mas depende essencialmente da relação com o vivido no currículo, sendo este “o esteio de qualquer projeto de formação e de planejamento e campo de problematização do conhecimento” (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2010, p. 14).

Portanto, o desenvolvimento formativo e o processo de construção da identidade dão-se no “âmbito da experiência de sujeitos em processos de aprendizagem na relação estabelecida com saberes, neste caso, instituídos e organizados no currículo” (MACEDO, 2012, p. 67), sendo então, o currículo parte integrante da dinâmica dos processos formativos. Sobre isto, temos algumas considerações a fazer e aprofundar que estão intimamente interligadas a respeito das categorias currículo da formação e processo de construção da identidade. A princípio tecemos algumas considerações sobre o movimento de produção curricular como via de entrada na discussão das possibilidades formativas e de construções de si no contexto da prática curricular.

Assim, inicialmente discutimos que os conhecimentos corporificados pelo currículo da formação de professores dizem sobre uma produção relacionada ao campo científico em um formato formalizado, sistemático e teórico (GUIMARÃES, 2015). Entretanto tais conhecimentos que compõem o currículo são objetos de interesses das políticas educacionais e curriculares, as quais corporificam visões de mundo, ideologias e valores de determinados grupos sociais.

Dentro desta discussão, as teorias críticas apontam que o currículo é espaço de poder em torno das decisões acerca de que conhecimentos devem compor o currículo. Problematizam, pois, sobre o porquê de no currículo serem selecionados uns conhecimentos em detrimento de outros, apontando que o currículo reproduz as estruturas sociais, especialmente, a reprodução da estrutura de classes através da ideologia do capitalismo. Com as teorias críticas também foi possível a compreensão de que o currículo é uma construção social e histórica, por isto que determinados conhecimentos e conteúdos tornaram-se consolidados e não outros. A teoria pós-crítica, por sua vez, continua a pensar que o currículo está envolto de relações de poder. Entretanto, o poder está descentrado, na medida em que não está apenas limitado ao Estado e

ao sistema capitalista, está em rede, sendo o conhecimento, então, parte integrante dele (SILVA, 1999).

Com base nas ideias das teorias críticas e pós-críticas, pensamos o currículo como uma confluência de práticas com base em Sacristán (2000). Nesta direção, o currículo não se reduz a uma seleção estática e neutra de conhecimentos, mas trata-se de uma organização social e histórica construída por ações diversas porque múltiplos são os campos, os agentes, os discursos e as práticas discursivas que se expressam em sua concretização: políticas, culturais, pedagógicas, administrativas etc. Esta concepção de currículo implica a consideração de que forças dispersas e simultaneamente coerentes e contraditórias criam uma tensão e um conflito no campo curricular.

Nesse sentido, tomamos a abordagem do Ciclo das Políticas de Ball (BALL, 2001; MAINARDES, 2006) como perspectiva para compreender e analisar o currículo como um fenômeno político, processual e complexo, no qual intervêm diferentes contextos de influências. Estes contextos de influências estão interligados e podem ser sintetizados como: o contexto de influências, onde são elaborados conceitos centrais para a construção do discurso da política; o contexto de produção, que se refere à representação da política em documentos curriculares, e o contexto da prática, onde os seus leitores fazem uma leitura, tradução e interpretação dos textos curriculares e passam a ser curriculistas, ou seja, atores curriculares que influenciam no modo como a prática curricular é desenvolvida. Neste sentido

o currículo representa um documento complexo, que recebe interferência de diferentes práticas discursivas, uma vez que a política curricular não se esgota nos momentos de normatização, mas a partir de influências de grupos, tanto de resistência, quanto de organismos internacionais e das realidades locais (ALMEIDA, 2008, p. 63).

Portanto, falar sobre currículo da formação de professores implica a consideração de que atua no currículo uma diversidade de sujeitos e diversos discursos que intervêm na concepção, organização e vivência curricular. É neste sentido, “diferentemente da ideia de fechamento e determinação, o currículo se revela como parcialidade, mutabilidade, criação e dinamismo” (FRANGELLA, 2007, p. 1). Isto demonstra que a produção curricular não é construída de forma linear e predefinida, mas de forma cíclica e contínua. Isto porque a política curricular não se reduz a um simples texto regulador que será implementado de forma determinista tal como fora pensado e proposto. Nesta perspectiva o currículo, ao materializar

as políticas curriculares, também é produtor de discursos políticos e de forma alguma obedecem a uma linearidade proposta pela política da administração central.

Dessa forma, entendemos que em se tratando de políticas curriculares não há uma separação entre a fase de produção e a de implementação, entre aqueles que pensam e aqueles que executam, uma vez que as políticas não são simplesmente implementadas como se fossem um processo linear e unidimensional pelo qual se direcionam as IES de maneira automática e direta. Assim, o currículo da formação de professores no curso de Pedagogia é elemento ativo de um processo político complexo, interativo e multifacetado.

Entender o currículo como um elemento processual e político, além de quebrar a ideia da relação linear entre proposta e desenvolvimento pautado numa concepção formalista e cientificista do currículo, permite-nos também compreender que a prática curricular, contexto político e social no qual o currículo é vivido no cotidiano das IES, trata-se de um espaço formativo no qual os praticantes do currículo estão implicados de maneira a atribuírem sentidos particulares à sua vivência curricular.

Neste sentido, embora a formação seja agenda de preocupação das políticas de formação, os estudantes não estão sujeitos a um aprendizado passivo dos conhecimentos socializados pelo currículo vivido, pois ao entrar em contato com os conhecimentos e as práticas do campo curricular, os sujeitos trazem suas teorias, visões de mundo, expectativas profissionais, dúvidas, anseios, conhecimentos prévios.

De acordo com esta concepção, pode-se dizer que quando os estudantes entram em contato com os conhecimentos especializados do conteúdo e as atividades da universidade constroem um repertório de saberes que dizem respeito a profissão professor. De acordo com Guimarães (2015), o saber é um tipo de conhecimento de natureza dinâmica e relacional, contaminado pela relação sujeito-contexto. Sendo assim, entendemos que diante do domínio de uma série de conhecimentos especializados, os estudantes constroem seus saberes profissionais.

Como parte desta discussão, frisamos que para ocorrer a transformação do conhecimento socializado pelo currículo do curso de pedagogia em saberes faz-se necessária a ocorrência da implicação com o currículo a partir de um elemento importante: as experiências vividas no percurso formativo. Neste sentido, pautadas em Guimarães (2015) e Larrosa (2011), compreendemos a experiência como um acontecimento que interfere no sujeito, transformando-o, modificando-o, formando-o no que se é, na forma de pensar, de sentir, do que se sabe, do que se quer. A experiência requer envolvimento, uma relação com o que se experimenta, tomada de consciência do vivido e que o sujeito afetado, afete a si e ao que acontece ao seu redor.

Portanto, de um lado, temos o currículo da formação de professores que, na dimensão do pensado, contém como referencial o oferecimento de um perfil profissional delineado, cujo objetivo é a definição de elementos que caracterizem o professor (FRANGELLA, 2006). E, de outro lado, temos os estudantes em formação, que nas palavras de Larrosa (2011), trata-se de um sujeito aberto, sensível, vulnerável, exposto, que, de forma única, singular, particular e própria, habita e se relaciona com o currículo de pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste.

Nesta direção, a experiência consiste numa relação com algo exterior ao sujeito, o currículo, mas que ao vivenciá-lo tem uma implicação transformadora no que o estudante é, acrescentando-lhe uma outra forma de interagir no mundo – a de professor. Esse processo é muito singular, particular, subjetivo, pessoal, relativo, pois embora os estudantes enfrentem o mesmo acontecimento (o currículo) não constroem a mesma experiência. Por isso que na relação com o currículo, os estudantes já não são os mesmos e não o são de maneiras diferentes, porque o singular é elemento de edificação da identidade. Neste caso, a experiência impede qualquer formação profissional homogênea, genérica, mecânica e feita de cima (currículo) para baixo (estudantes). E a partir dos saberes construídos através das experiências curriculares, tem-se um arcabouço de aprendizagens construídas (LARROSA, 2011). Para Macedo, a aprendizagem é vista

Como uma atividade humana extremamente complexa, a aprendizagem se caracteriza por um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si, através da sua capacidade perceptocognitiva e de interação estruturantes, (nem sempre conscientes), mediadas por suas intenções, interesses, desejos e escolhas, modificando, portanto, seu meio e a si próprio (toda aprendizagem envolve mudanças, deslocamentos, retomadas, ressignificações e possibilidade de rupturas), onde a resultante desse processo (o aprendido), se configura na aquisição de saberes e fazeres, em níveis intelectuais, cognitivos, psicomotores, psicossociais, culturais, como dimensões relativamente integradas, implicando aí um inacabamento infinito, até porque, em face de existirmos nos colocando constantes problemas para compreendermos e solucionarmos, estaremos sempre condenados a aprender (2012, p. 02).

Face às aprendizagens construídas através das experiências curriculares por via de um sujeito que é desafiado a buscar, compreendendo e transformando ao mundo e a si, não se tem apenas um arcabouço de aprendizagens acumuladas, mas o próprio processo de construção de si, pois

não está em jogo apenas o didático e a nossa relação com o conhecimento eleito como formativo por alguém. Há um processo identitário em fluxo na

relação com o saber. Desta forma, aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma auto-reflexiva, uma imagem de si (MACEDO, 2012, p. 04)

Tendo por base toda esta discussão realizada a respeito das relações currículo, identidade e formação, compreendemos que os estudantes em formação são protagonistas das suas maneiras de se posicionarem enquanto professores. Para tanto, o inventar-se professor – processo contínuo e inacabado que se prolonga na formação continuada - não é fruto da pura imaginação do inventor, ocorre em articulação e experiência em um cenário curricular circunscrito num contexto social e cultural onde determinados tipos de conhecimentos e práticas se apresentam como relevantes em termos de formação.

Com o intuito de aprofundar as compreensões acerca das categorias currículo da formação e identidade, nos aproximamos das produções discursivas da Anped. A partir do acesso e diálogo com as publicações, pudemos ir percebendo como o nosso objeto de pesquisa vem evoluindo no cenário acadêmico. Para além disso, identificamos os discursos já produzidos a respeito da articulação das categorias currículo-identidade; traçamos um diálogo com as teorias utilizadas pelos autores, e passamos a considerá-las como parte do aporte teórico desta pesquisa.

#### **1.4 Produções discursivas da Anped: o interdiscurso como elemento constituinte do objeto de pesquisa currículo-identidade**

Se compreendemos que discurso remete à ideia de curso, de percurso, de movimento, temos em mente a noção de que o nosso objeto de pesquisa, enquanto produção discursiva, integra um processo discursivo, sem início nem fim, pois um discurso remete a outro discurso, que remete a outro e, assim, continuamente (ORLANDI, 2013). Diante da compreensão de que há relações entre o que já foi dito em algum tempo-espaço histórico diferente e o que se está dizendo atualmente no que se refere ao nosso objeto de estudo, entramos em contato com as produções discursivas da Anped. A escolha pela associação se justifica porque ela tem se configurado como um espaço discursivo que promove a pesquisa científica, através da circulação de debates a respeito de estudos de referência nacional na área da educação. Diante disso, delimitamos nossas buscas aos estudos que abordam, de forma associada, as categorias currículo, formação de professores e identidade do professor.

Focamos na procura da identificação das perspectivas teóricas assumidas pelos autores das produções. Estamos interessadas em saber como as relações entre o currículo vivido no

curso de pedagogia e a construção da identidade, enquanto objeto de estudo, vêm evoluindo no cenário acadêmico. Esse procedimento nos permitiu conhecer as perspectivas teórico-metodológicas que embasam as publicações; apontar as aproximações e os distanciamentos das produções discursivas com o nosso objeto de pesquisa; utilizar as produções levantadas no nosso aporte teórico-metodológico e, sobretudo, construir o nosso estudo.

Como o discurso é movimento, percurso, entendemos que este exercício de levantamento e análise dos trabalhos da Anped nos permitiu continuar caminhando no que se refere às escolhas das abordagens teórico-metodológicas na composição da nossa pesquisa. Isto porque, quando nos situamos e dialogamos com o que já foi produzido, nos é possível através do ato da pesquisa, que envolve o pensar e a criticidade, construir nossos trajetos para a compreensão dos sentidos acerca das relações entre o curso de pedagogia e o processo de construção da identidade. De igual modo, entendemos que este exercício faz parte do processo qualitativo-discursivo no qual o nosso objeto se inscreve, pois traz à cena diferentes sujeitos, textos e um elemento da memória discursiva do nosso objeto de pesquisa: o já dito circunscrito nas produções discursivas da Anped.

Para acessar as produções da Anped, delimitamos 2005 como ano de início do levantamento das publicações, época em que ocorreu a 28ª Reunião Anual da Anped, realizada em 16 a 19 de outubro, em Caxambu/MG. Escolhemos o ano de 2005 em razão das discussões promovidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, 2006) no que se refere às orientações de formação de pedagogo e de professores em pedagogia. As diretrizes legitimaram o discurso da docência como fundamento do curso e contribuíram no processo de reformulações curriculares dos cursos em várias IES do Brasil que a partir de então procuraram dialogar com as DCNs e negociar com o discurso da docência como base curricular.

Portanto, nos preocupamos em iniciar o levantamento neste contexto em que os cursos de pedagogia ganham outros rumos e a formação do professor dos anos iniciais também é atingida, se destacando no cenário educacional em termos de políticas e discussões. Entendemos que, diante do discurso legal com ampla repercussão nacional, ganhariam força não só os movimentos de reformulações dos cursos de pedagogia, mas também, as produções científicas que envolvem o currículo da formação de professores no curso de pedagogia, a profissionalização, a identidade do professor, e, de modo específico, as relações entre o curso de pedagogia e o processo de construção da identidade. O levantamento da Anped iniciado a partir de 2005, foi finalizado em 2013, quando foi realizada a 36ª Reunião Nacional em Goiana/GO nos dias 29/09 a 02/10. 2013 data o último ano de levantamento das publicações

porque desde este período não houve mais reuniões, até a construção desse levantamento e análise.

Selecionamos as publicações que dialogam com o nosso objeto, voltando-nos a atenção para as categorias currículo, formação e identidade que o embasa, focalizando, preferencialmente, os trabalhos que as relacionassem. Para tanto, reportamo-nos aos Grupos de Trabalho – GT- 12 Currículo, porque currículo no nosso trabalho é campo teórico e empírico da pesquisa, e GT-08 Formação de Professores, porque tratamos justamente do currículo da formação de professores. Nesses GTs, se concentram os trabalhos que tratam as nossas temáticas de forma articulada.

Selecionamos apenas comunicações orais porque estas apresentam pesquisas completas ou em andamento com maior rigor no que se refere à produção científica. Encontramos, após a leitura de um total de 384 resumos de publicações, sete trabalhos que correspondiam aos nossos critérios de seleção. Dos sete trabalhos encontrados 03 foram do GT-Currículo e 04, do GT-formação de professores. O acesso às publicações se deu inicialmente através da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves e da introdução quando eram necessários maiores esclarecimentos. Posteriormente, foi realizada a leitura do texto na íntegra daqueles que responderam ao interesse da pesquisa. Trazemos os trabalhos organizados num quadro nº 1, no qual colocamos as reuniões e o ano em que aconteceram, o título, os autores dos trabalhos e a sigla da instituição para visualização do que foi levantado e posto para análise, conforme podemos demonstrar abaixo:

**Quadro 1 - Mapeamento dos trabalhos da Anped**

<b>GT</b>	<b>REUNIÕES/ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES (AS)/SIGLA DA INSTITUIÇÃO</b>
Currículo	28º /2005	Currículo e identidade: a anfope e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores	Rita de Cássia Prazeres Frangella - UERJ
Currículo	30ª/2007	Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores	Rita de Cássia Prazeres Frangella - UERJ
Currículo	33ª/2010	Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente	Alexandra Garcia - UERJ e UNIGRANRIO Maria Luiza Sussekind - UNIRIO

Formação de professores	29 <sup>a</sup> /2006	Identities de professores e redes de significações - configurações que constituem o “nós, professores”	Heloisa Salles Gentil - UFRGS
Formação de professores	31 <sup>a</sup> / 2008	Representações sociais sobre identidade e trabalho	Alessandra de morais Shimizu - UNESP; Alberto Albuquerque Gomes - UNESP; Juliana Aparecida Matias Zechi - UNESP; Maria Suzana de Estefano Menin - UNESP; Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP
Formação de professores	33 <sup>a</sup> /2010	Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas	Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino - UFMG
Formação de professores	35 <sup>a</sup> /2012	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível	Áurea Maria Costa Rocha – UFPE Maria Da Conceição Carrilho de Aguiar – UFPE

Fonte: Quadro construído a partir dos dados presentes no site da Anped, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

Os trabalhos da Anped apontam que as relações entre o currículo da formação de professores e a identidade se dão porque o currículo apresenta discursos que se referem a limites e possibilidades de atuação profissional e, com estes discursos, os sujeitos subjetivamente dialogam, dando sentido à sua posição enquanto professor (FRANGELLA, 2005, 2007). Dessa perspectiva, decorrem três compreensões importantes que contribuem na feitura da nossa pesquisa: a primeira se refere ao entendimento do currículo como produção cultural, na medida em que, nele, dialogam diferentes grupos culturais. Tais grupos, orientados por relações de poder, travam embates em torno da demarcação de modelos e perfis profissionais (FRANGELLA, 2005, 2007). A segunda diz respeito ao alinhamento da discussão do currículo à cultura e à política, através da compreensão do currículo como produção cultural que se constrói no campo do embate político. Diante disso, o currículo se manifesta como parcialidade, embate e negociação política em torno da formação de professores (FRANGELLA, 2005, 2007). A terceira se refere à identidade, tida como processo construído pelos sujeitos na formação e não simplesmente dada. O currículo enquanto produção cultural e política constrói discursos que demarcam os sujeitos, modos de ser e de atuação e os sujeitos, no contato com as demandas profissionais ofertadas pelo curso, constroem, eles mesmos, as suas maneiras de ser professor, isto é, a sua identidade. A identidade, portanto, se trata de um processo construído nas tramas das relações culturais e sociais nas quais se inscrevem o

currículo. E, no diálogo com o currículo, os sujeitos dão outros/novos sentidos à sua posição e lugar enquanto professores (FRANGELLA, 2005, 2007).

A discussão realizada por Frangela (2005, 2007) nos faz aproximarmos de mais uma concepção de currículo e identidade expressada pela autora: a de hibridismo. Considerar o currículo como produção cultural e política implica concebê-lo como uma construção híbrida que traz as marcas de diferentes culturas em conflito e tensas negociações. De acordo com essa perspectiva, é argumentada a identidade como híbrida, performática e fluida, uma vez que é construída no interior das relações culturais, não sendo possível a perspectiva de identidade como fechamento e fixação.

Na concepção do hibridismo que aponta o currículo e a identidade como prática cultural e política que se constrói na negociação entre diferentes contextos sociais, o currículo é pensado no âmbito de um ciclo político onde sofre a interferência do contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática conforme aponta Ball no ciclo das políticas (2001).

Na nossa pesquisa, também trabalhamos com a perspectiva do hibridismo e do ciclo de políticas, entendendo o currículo vivido da formação de professores no curso de Pedagogia da UFPE-CAA como um processo cultural e político que se produz no movimento entre diferentes contextos. Corroboramos o fato de que a identidade de professores, uma vez produzida no entremeio das relações sociais, trata-se de um processo construído social, cultural, político e subjetivamente, porque o currículo está inserido nessa dinâmica.

Seguindo os estudos que tratam das relações entre o currículo e o processo de construção da identidade, Garcia e Sussekind (2010) analisam as influências do global e do local na composição das políticas curriculares nacionais e locais. De modo específico, as autoras analisam os sentidos que os discursos e as políticas de formação a respeito do ser professor assumem nos cotidianos dos currículos praticados. E, entendem que os modos de ser professor são culturais e cotidianamente tecidos nos discursos e nas práticas curriculares.

Nesta linha, o conceito de redes de sujeitos é usado no sentido de entender a relação entre coletividade e subjetividade, que se dá entre os espaços estruturais e as práticas sociais cotidianas, para que se possa compreender os processos de produção do ser professor presentes nas diferentes instâncias que acionam e encarnam o/no currículo. Ao empregar o conceito de redes de sujeitos, Garcia e Sussekind (2010) veem o currículo da formação de professores como currículo-composição evidenciando seu caráter dialogado, complexo, multissituado, multirreferenciado e polissêmico onde circulam discursos e práticas curriculares do ser professor.

Embora não referendamos nos estudos que tomam os cotidianos como base epistemológica para pensar o nosso objeto de pesquisa, consideramos esta perspectiva um campo fértil para analisar a identidade construída cotidianamente na prática curricular, porque, assim como as demais perspectivas anunciadas até aqui, escapam, sobretudo, da lógica da racionalidade cartesiana. A racionalidade cartesiana tem como premissa que o currículo da formação é engendrado a partir de uma racionalidade única, unidimensional, unilateral e técnica que não admite a multiplicidade e atuação de outras racionalidades.

Vemos, portanto, outras lógicas de abordar as relações entre currículo e identidade docente. Gentil (2006) parte da ideia de que as identidades se constituem nas relações e interações dialógicas promovidas por redes de significações. Por via da consideração das redes de significações, a autora considera tanto as influências das histórias de vida dos sujeitos como a formação inicial na composição, produção e transformação contínua da identidade. Identidade de professores percebida não como algo inato, mas como processos contínuos de se criar e de se recriar que são históricos e sociais que se constituem nos processos de desenvolvimento humano, nas relações e interações.

Portanto, os professores são aquilo que a formação inicial diz dele, mas também o que eles próprios dizem, sabem e constroem de si. Nesta direção, Gentil discute que formação de professores pode exercer um papel importante no coletivo de professores por trabalharem no oferecimento do conhecimento específico da área e no compartilhamento e na construção de vivências e experiências.

Shimizu, Gomes, Zechi, Menin e Leite (2008) compreendem que a identidade de professores é construída na articulação com o processo formativo por que este espaço de formação reúne as expectativas que o seu grupo de pertença tem sobre os papéis, as responsabilidades e os deveres a serem desempenhados pelos professores, assim como o sentido de responsabilidade e compromisso profissional. Por outro lado, também discutem que existe uma gama de conhecimentos sobre o ser professor que a formação universitária não comporta, mas que está na cultura do Brasil, nas práticas e experiências do dia a dia da sociedade brasileira.

Com relação ao texto de Paschoalino (2010) ao focar a docência pelo viés da interseção da formação e da atuação profissional e analisar as construções de sentidos e significados para o ser professor, sinaliza para o fato de que diversos protótipos do ser professor foram construídos ao longo da história, sendo que em cada tempo, hora e lugar vigora mais uns de que outros e que estes trazem repercussões para as formas da formação pensar o professor na atualidade.

Compreendemos que este resgate histórico das maneiras de ser professor produzidas culturalmente e suas possíveis repercussões nos atuais projetos curriculares de formação de professores feito por Paschoalino sinaliza a importância de considerar o interdiscurso proposto por Orlandi (2013) com o qual embasamos na nossa pesquisa. O interdiscurso nos possibilita a compreensão de produções discursivas sobre o ser professor elaboradas em um passado, longínquo e distante, que, de alguma forma, se atualiza e se hibridiza no discurso atual do currículo da formação de professores. Com isso, outras formas de ser professor são elaboradas, adquirindo outros sentidos.

Para Rocha e Aguiar (2012)<sup>4</sup>, os currículos da formação de professores precisam oferecer conhecimentos específicos e exercícios de práticas de experiência no campo da profissão, atender os saberes da experiência acumulados pelos professores no seu cotidiano profissional, num processo de reflexão crítica, para que os professores produzam conhecimentos a respeito da sua profissão e sejam também produtores da mesma. Diante dessa discussão, parece-nos que para o professor construir a sua identidade profissional recorre a saberes da teoria e da prática.

---

<sup>4</sup> Este trabalho se preocupou com os processos formativos da identidade do profissional docente do ensino superior. Para tanto, dialogou com as categorias formação inicial e identidade profissional docente.

## **CAPÍTULO 2 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos o caminho teórico-metodológico da nossa pesquisa, pautado na perspectiva da Análise do Discurso (ORLANDI, 2013). A escolha se justifica porque consideramos que esta abordagem, tomada enquanto teoria e método, é adequada para compreendermos as relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade dos estudantes enquanto professores, a partir dos sentidos que emergem dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Diante disso, justificamos a escolha pela abordagem qualitativa; trazemos alguns conceitos e procedimentos da análise de discurso que fizemos uso; apresentamos o campo de pesquisa e os sujeitos que se constituem enquanto quatro estudantes que estão finalizando o curso; e apontamos as entrevistas semiestruturadas enquanto instrumentos de coleta e produção de dados.

### **2.1 Um objeto de natureza qualitativa**

Dada a natureza do nosso objeto, a abordagem teórico-metodológica dessa pesquisa é de natureza qualitativa. A escolha se justifica porque a abordagem qualitativa trata-se de um método científico que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21), produções humanas com as quais a mensuração e a quantificação não conseguem dar conta por não conseguirem traduzir a imensidão de sentimentos, expressões, significados, ideias e pensamentos que circulam na vida social.

Frisamos que não pretendemos com a pesquisa qualitativa abarcar toda a realidade do nosso objeto de pesquisa, visto que não é possível abrangê-lo em toda a sua completude em virtude da complexidade e do movimento da vida social e humana. Mas é possível construir um estudo crítico e aprofundando, pela capacidade da abordagem qualitativa se articular com os elementos da realidade analisada. Assim, pretendemos com a abordagem qualitativa trazer para o cerne da nossa pesquisa a consideração e o aprofundamento das relações humanas que movem a dinâmica do currículo vivido na formação de professores e, sobretudo, movem as relações entre o currículo vivido e o processo de construção da identidade.

Também não queremos opor a abordagem qualitativa à abordagem quantitativa. Costa (2009) esclarece em sua tese de doutorado que a opção pela pesquisa qualitativa não significava que houvesse algum esforço em colocar a pesquisa qualitativa e quantitativa como modelos

competitivos. A referida autora ainda aponta que o fato da pesquisa possuir uma natureza qualitativa não impedia que a ela fossem somados dados quantitativos e que tais dados fossem tratados qualitativamente.

Em concordância com o pensamento de Costa (2009), compreendemos que a dicotomia qualitativo-quantitativo não é necessária. Na nossa pesquisa, o uso do questionário como fonte de pesquisa não excluiu o trato com os dados quantitativos gerados. Contudo, tais dados passaram pelo tratamento do método qualitativo, pois, por si só, eles não potencializavam a compreensão do fenômeno investigado a partir dos discursos dos estudantes.

Centramos a atenção nos discursos dos estudantes em formação no curso de pedagogia porque entendemos que a perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD) fundamentada na linha francesa<sup>5</sup>, a qual se vincula Eni Orlandi (2013), trata-se de uma opção adequada à abordagem qualitativa. Essa ideia se justifica porque a abordagem qualitativa se compromete em compreender os sujeitos e os fenômenos por eles produzidos (MINAYO, 2015) e a AD se propõe a compreender os sujeitos na construção da linguagem e interação desta com o social e o histórico (ORLANDI, 2013; MINAYO, 2015); nesse sentido, ambas as perspectivas colocam os seres humanos no campo do possível e da criação.

Nesta direção, nos interessamos na análise qualitativa dos discursos dos estudantes em formação como via de conhecimento a respeito do processo de construção da identidade em relação com o curso de pedagogia. Diante disto, abordarmos no próximo item sobre alguns conceitos da Análise do Discurso para que melhor possamos compreender esta abordagem e fazer uso dela na pesquisa.

## **2.2 Análise do Discurso: alguns conceitos e procedimentos**

Neste trabalho, não tratamos a linguagem enquanto um sistema abstrato, estável, fixo e fechado de regras e normas linguísticas. Tampouco, procuramos fazer uma análise do conteúdo do texto em si. Fundamentadas em Orlandi (2013), abordamos a linguagem dos estudantes em formação sob a perspectiva do discurso. Nesta direção, nos interessou compreender como o texto se constitui, como se dá o seu funcionamento. Para tanto, a linguagem é relacionada à sua exterioridade, ou seja, as condições históricas e sociais que possibilitaram a construção de produção do texto, que é o discurso.

---

<sup>5</sup> Um dos representantes da Análise de Discurso na linha Francesa é Michel Pêcheux. Orlandi (2013) é uma precursora do estudo no Brasil.

Ao fazer a opção pela AD como instrumento de busca para as respostas às indagações desta pesquisa, não estamos entendendo que a AD seja um caminho único, pois como já o dissemos antes, as perspectivas teórico-metodológicas não conseguem por si só mostrar a realidade exatamente. Escolhemos a AD porque acreditamos que se trata de um referencial teórico e analítico oportuno para a forma de acesso ao nosso objeto de estudo. Portanto, a crença na AD como campo fértil na busca das respostas acerca das nossas indagações explica-se em virtude da compreensão que temos que os estudantes constroem um discurso inscrito nas *condições de produção* da linguagem que os afetam. As condições de produção se referem aos contextos históricos, sociais, políticos e formativos nos quais estão inseridos. São esses os elementos que constroem os discursos, dando-lhes vida, e implicando do analista, uma análise do texto e do contexto do texto, ou seja, uma análise discursiva.

Frisamos que, para que realizássemos uma análise discursiva, precisamos compreender, sobretudo, que discurso é lugar de produção de *sentidos*, entendendo que os sentidos são contingentes, ou seja, provisórios, transitivos, incompletos, nunca estão prontos e acabados. O que significa também que os sentidos não são únicos, nem originais (ORLANDI, 2013).

Desse modo, não é possível abarcar todos os sentidos presentes que encarnam nos discursos dos estudantes e a formação a respeito do nosso objeto de investigação, tampouco a totalidade dos sentidos com os quais desempenhamos a análise de discurso, já que os sentidos não são produzidos em definitivo. Assim, levando em conta a incompletude do discurso, procuramos construir um conhecimento aproximativo acerca das relações entre o currículo vivido e a identidade.

Contudo, merece destaque que, não é porque a produção dos sentidos está em aberto que, ela não funcione dentro de uma lógica, lógica esta que é possível de ser lida, através da observância do movimento de sentidos, que é o movimento entre *paráfrase* e *polissemia*. Orlandi (2013) esclarece que a paráfrase é a memória do dizer, a repetição das palavras que já foram ditas na história e que afeta o dizer atual dos sujeitos. A polissemia é a possibilidade de ruptura, deslocamento e outras formas de significação do que já foi dito e repetido, inscrevendo-se no campo do novo, do diferente dizer. Isto nos revela que as palavras não têm um sentido em si mesmas.

Dessa perspectiva, decorre o entendimento de que, nos discursos dos estudantes de pedagogia, há um já dito que se repete, mesmo que eles não tenham consciência ou se lembrem disso, e acabem por acreditar na originalidade e pureza das suas palavras. Portanto, as palavras não pertencem exclusivamente aos estudantes de pedagogia, elas não são só deles. O que significa que o sujeito acredita ser ele o dono do seu discurso, quando na verdade ele não é a

origem do que diz, porque os discursos já foram ditos antes. Portanto, se faz necessário analisar o discurso dos estudantes em formação, tendo em mente que a linguagem traz sentidos que são repetidos da memória do dizer, ou seja, o *interdiscurso*.

Diante disso, não estávamos interessadas em descobrir os sentidos originários presentes nos discursos dos estudantes, sobre as relações entre o curso de pedagogia e a construção da identidade. Estávamos interessadas em compreender os sentidos afetados pela história e pelo social. Dessa forma, coube-nos neste trabalho a tentativa de ultrapassar a literalidade e a evidência aparente dos textos produzidos pelos estudantes em formação, investigando os sentidos que estavam para além das palavras, para além do texto e si.

Para isso, nos dispomos a analisar as *formações discursivas* nas quais se inscrevem os discursos dos estudantes de pedagogia. Nas formações discursivas, se é legitimado o que pode e o que não pode ser dito numa determinada conjuntura social e histórica. Nelas, circulam interdiscursos e a possibilidade de novos discursos (ORLANDI, 2013), o que significa que os sentidos produzidos pelos estudantes não estão soltos e isolados, eles coexistem no interior, na regência e na administração das formações discursivas nas quais são produzidos.

Diante dessas ideias, fica bem claro que a noção de *sujeito* também tem um outro enfoque. Para além do entendimento daquele sujeito autônomo, racional, senhor dos seus pensamentos e ações, a AD pensa o sujeito como constituído na relação com o mundo e os *lugares* que nele ocupa. Assim, o sujeito na AD não é o sujeito individualizado, mas o sujeito discursivo, que carrega consigo o já dito, mas que pensa, muitas vezes, que é dono do que diz, que seu discurso é puro. Para Orlandi (2013, p. 39), “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Por exemplo, a fala, a partir do lugar do estudante em formação no curso de pedagogia, carrega sentidos diferentes da fala a partir do lugar de professor e do diretor do curso. Dito de outra forma, os discursos carregam suas próprias especificidades em relação ao lugar no qual estão situados.

Fundamentadas em Orlandi (2013), destacamos ainda que o curso de pedagogia, como lugar ocupado pelos estudantes, permite a construção de *posições discursivas* no decorrer do percurso formativo. As posições discursivas resultam do modo como os estudantes se subjetivizam no curso, na medida em que se projeta do lugar do curso de pedagogia para a sua posição discursiva no mesmo. Entre elas, a posição de bolsistas, não bolsistas, participantes do movimento estudantil, com experiência docente, sem experiência docente, trabalhadores de outros setores da educação, de setores diferentes da educação etc.<sup>6</sup>. Cada posição discursiva e

---

<sup>6</sup> A partir dos dados gerados dos questionários, visualizamos as posições discursivas dos estudantes.

o que ela representa no curso de pedagogia afetaram no modo como os estudantes do curso de pedagogia construíram seu discurso sobre as relações entre o curso de pedagogia e o processo de construção da identidade.

Também entendemos que os estudantes estão inclusos em formações discursivas heterogêneas e específicas, cujas fronteiras são fluidas, (re)configurando-se em suas relações (ORLANDI, 2013). Nesta direção, as posições discursivas que os estudantes ocupam na formação discursiva do curso de pedagogia podem somar-se às demais posições discursivas inseridas nas várias formações discursivas que ocupam na sociedade. Desse modo, as várias posições discursivas – mãe, dona de casa, conjugue, solteiros, filho, filha, moradores no campo, na cidade, formados em magistério - se imbricam nas posições que ocupam no curso de formação e influenciam nos discursos dos estudantes a respeito da relação currículo-identidade.

E para compreendermos os discursos destes sujeitos apoiamos em alguns procedimentos da Análise do Discurso, tais como a interpretação, a compreensão e a análise do dito e do não dito, conforme podemos ver no item que segue.

### **2.3 Procedimentos de Análise do Discurso dos estudantes**

A partir de Orlandi (2013), podemos dizer que a análise do discurso dos estudantes envolveu um trabalho de *interpretação* e de *compreensão*. A interpretação apareceu em dois momentos: no primeiro, ela surgiu no próprio discurso dos sujeitos, porque o estudante em formação, quando falou a respeito das relações entre o currículo vivido e a identidade, no ato da sua fala, trouxe a sua interpretação, a qual constituiu os sentidos sobre o objeto que foi analisado.

No segundo, aparece quando nós, pesquisadoras, compreendemos que nós também estávamos envolvidas na interpretação, pois não houve descrição sobre os discursos dos estudantes em formação, sem que houvesse interpretação de nossa parte, o que significa que, na análise dos dados, também podemos influenciar na produção de sentidos, inclusive, produzindo sentidos que podem ir numa outra direção.

Para tanto, delimitamos o nosso corpus discursivo, o material empírico que foi trabalhado que se refere aos discursos dos estudantes em formação, advindo das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa. Com a demarcação do corpus discursivo, buscamos os enunciados acerca dos sentidos de identidade construídos no curso de pedagogia. No contato com o corpus discursivo, a partir da análise do discurso dos estudantes, concentramos atenção

ao *dito* que estava posto e ao *não-dito*, ou seja, ao dito que não estava presente, mas que, da mesma forma, produz sentidos.

A partir da discussão conceitual e metodológica da análise do discurso, no próximo item, apresentamos as escolhas e os percursos a respeito da delimitação do campo de pesquisa.

## **2.4 Campo de pesquisa**

O campo de pesquisa consiste no lugar onde o pesquisador constrói o conhecimento empírico referente à questão de pesquisa que foi formulada. Para tanto, o conhecimento é construído por meio da contextualização das teorias, dos conceitos e das metodologias com a realidade empírica. Nesta perspectiva, o campo de pesquisa não é neutro, nem transparente, pois tanto pesquisador, ao fazer uso dos procedimentos científicos, quanto o próprio estudante, que interage com os pesquisadores, interferem e constroem a realidade pesquisada (MINAYO, 2015).

Assim, para aproximarmos da realidade sobre a qual construímos o problema de pesquisa e estabelecer uma interação social e intersubjetiva com os estudantes de pedagogia, a respeito das relações currículo vivido e identidade, selecionamos o nosso campo de pesquisa. Para selecionarmos a Instituição de Ensino Superior – IES que oferece o curso de pedagogia delimitamos nossas buscas na região do Agreste Central do Estado de Pernambuco. A escolha pelo Agreste Central Pernambucano se justifica porque essa região é uma localidade pouco pesquisada na área da educação e porque historicamente tem se voltado para formação em nível superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, nosso campo de pesquisa encontra-se delimitado na região do Agreste de Pernambuco, a qual podemos ver no mapa a seguir:

**Figura 1 - Região do Agreste Pernambucano**



Diante disso, realizamos um levantamento das IES situadas no Agreste que oferecem o curso de pedagogia, destacando os municípios onde estão situadas, a modalidade de ensino e a data de fundação do curso. No quadro 02 abaixo encontra-se o resultado do levantamento:

**Quadro 2 - Instituições de ensino superior presenciais e a distância na região do Agreste Central de Pernambuco**

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	LOCALIZAÇÃO	CURSO	FUNDAÇÃO DO CURSO
Faculdade do Belo Jardim – FBJ	Belo Jardim - PE	Pedagogia/Presencial	24/10/2011
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	Belo Jardim - PE	Pedagogia/Distância	21/05/2006
Centro Universitário Internacional - UNITER	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	06/09/2006

Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	13/10/2014
Faculdade de Filosofia e Letras de Caruaru – FAFICA	Caruaru – PE	Pedagogia/Presencial	12/04/1961
Faculdade Educacional da Lapa – FAEL	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	15/08/2005
Faculdade Mauricio de Nassau – FMN Caruaru	Caruaru – PE	Pedagogia/Presencial	13/09/2012
Universidade Anhanguera – UNIDERP - UNIDERP	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	25/07/2005
Universidade Castelo Branco – UCB	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	02/07/2006
Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	01/07/2006
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Caruaru – PE	Pedagogia/Presencial	27/03/2006
Universidade Norte do Paraná – Unopar	Caruaru- PE	Pedagogia/Distância	08/02/2006
Universidade Paulista – UNIP	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	01/04/2006
Universidade Salgado de Oliveira – Universo	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	02/08/2010
Universidade Salvador – UNIFACS	Caruaru – PE	Pedagogia/Distância	02/10/2006
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UPE	Gravatá - PE	Pedagogia/Distância	02/09/2009
Universidade Norte do Paraná - Unopar	Gravatá – PE	Pedagogia/Distância	08/02/2006
Universidade Paulista – Unip	Gravatá – PE	Pedagogia/Distância	01/04/2006
Instituto Superior de Educação de Pesqueira - Isep	Pesqueira – PE	Pedagogia/Presencial	11/02/2008

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UPE	Pesqueira – PE	Pedagogia/Distância	02/09/2009
Universidade Norte do Paraná - Unopar	Pesqueira – PE	Pedagogia/Distância	08/02/2006

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Mediante o levantamento realizado, identificamos que a região do Agreste Central de Pernambuco dispõe de 21 (vinte e uma) IES que oferecem o curso de Pedagogia, distribuídas em 4 municípios. No município de Belo Jardim situam-se duas instituições privadas de ensino superior que ofertam pedagogia, sendo 1 (uma) presencial e outra à distância. Gravatá tem um quantitativo de 3 (três) instituições que ofertam o curso na modalidade a distância. Em Pesqueira, há um número de 3 (três) instituições, 2 (duas) ofertam pedagogia na modalidade a distância e uma na modalidade presencial. Caruaru é o município da região do Agreste Pernambucano mais recorrente no que se refere à localização de IES que ofertam o curso de pedagogia, pois 13 (treze) IES ofertam o curso, 10 (dez) na modalidade à distância e 03 (três) na modalidade presencial.

Identificamos a predominância de instituições que oferecem o curso de pedagogia na modalidade de ensino à distância. As instituições de ensino superior que possuem cursos de pedagogia à distância são distribuídas em várias unidades federativas do país onde formam uma rede formativa espalhada por todo o país, da qual fazem parte os municípios do Agreste Central de Pernambuco como vimos. O quadro a seguir representa uma síntese das informações trazidas, mais o percentual dos números explicitados:

### **Quadro 3 - Município, IES e modalidades de ensino**

Município	Quantidade de IES que ofertam pedagogia	(%)	Modalidade presencial	(%)	Modalidade à distância	(%)
Belo Jardim	2	10%	1	20%	1	6%
Caruaru	13	13%	3	60%	10	63%
Gravatá	3	14%	0	0%	3	15%
Pesqueira	3	14%	1	20%	2	13%

Elaborada pela autora.

Diante desse quadro, delimitamos o município de Caruaru como lócus para seleção da IES a ser investigada. A partir do levantamento e da análise acima, compreendemos que Caruaru se configura como um lugar de referência no que diz respeito à oferta de ensino superior na área da formação de professores dos anos iniciais da educação básica, permitindo que os estudantes migrem de outras cidades para Caruaru. Do universo das IES situadas no município, optamos por aquelas oferecidas pela modalidade presencial. A escolha se justifica porque, ao implicar a presença física dos estudantes nas atividades e dinâmicas ocorridas no currículo vivido, compreendemos a intensidade dos contatos, das trocas e das experiências ocorridas.

Das três IES que ficaram, 1 (uma) pública com oferecimento do ensino presencial e as outras 2 (duas) privadas com oferecimento também do ensino presencial, escolhemos como campo de pesquisa o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), a instituição pública, localizada no município de Caruaru, cuja integralização exige o tempo de quatro anos e vivência de oito períodos.

A escolha se constitui em razão de alguns critérios: por se tratar de uma política de compromisso com a interiorização de uma educação pública e gratuita através do ensino, pesquisa e extensão, articulação entre teoria e prática e socialização e produção de conhecimentos; pelo fato do curso de pedagogia dessa instituição se basear nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e, a partir dessa política apresentada pelo Ministério da Educação, dar ênfase à docência como fundamento do curso, uma vez que a elaboração inicial do projeto pedagógico curricular do curso ocorreu simultaneamente às discussões das novas diretrizes; por ser nosso campo de formação a nível de graduação, lugar onde surgiram as nossas inquietações, conforme destacamos em outra parte deste trabalho.

Feita a delimitação do campo, realizamos uma pesquisa exploratória para o levantamento do perfil acadêmico e profissional, para que assim fossemos construindo critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

## **2.5 Sujeitos da pesquisa**

Neste trabalho optamos por compreender as relações entre o curso de pedagogia e a construção da identidade a partir dos discursos de estudantes de pedagogia da UFPE-CAA por que é para eles que a formação no curso de pedagogia é destinada e com ela, interagem. Então, por estarem diretamente envolvidos, mergulhados no processo formativo o qual demanda trocas

de experiências, discussões, teorias, partilhas e socialização de saberes e fazeres a respeito da construção do ser professor (a identidade), se constituem como participantes fundamentais nesta investigação.

Após a demarcação do nosso campo de trabalho, realizamos uma pesquisa exploratória com os estudantes da UFPE-CAA como estratégia para delimitarmos os sujeitos da pesquisa, tendo como instrumento um questionário semiaberto<sup>7</sup> no qual a maior parte das questões era de assinalar as alternativas a partir de questões mais fechadas e objetivas e, a outra parte solicitava que os discentes respondessem questões abertas.

Tivemos como objetivo identificar aspectos da formação acadêmica e da experiência profissional para que tivéssemos um panorama das experiências e dos itinerários formativos e de vida dos estudantes. Para tanto, geramos dados no que refere ao gênero, à idade, ao município e à residência no campo ou na cidade; nível médio cursado e instituições formadoras (pública ou particular); intenção de cursar ou não outros cursos diferentes de pedagogia; cursos de graduação anteriores, completos ou não; os bolsistas e os não bolsistas; área de estudo de interesse; pretensão de trabalhar ou não na educação básica e em determinado nível de ensino; e experiência ou não na docência e experiência em outros setores na educação e fora da educação. Feito isso, selecionamos os sujeitos da pesquisa, pessoas aqui tratadas como voluntárias que se dispuseram a colaborar com a nossa investigação e que são os seres humanos que dispõem de vivências coletivas e individuais essenciais para a produção do trabalho.

### 2.5.1 Perfil acadêmico e experiência docente

Distribuímos os questionários para os estudantes que estavam finalizando o curso porque entendemos que pelo fato deles terem vivenciado quase todo o processo formativo no que se refere a vivência e experiência nos componentes curriculares obrigatórios e eletivos e em atividades curriculares complementares, teriam condições de refletir sobre a relação do curso de pedagogia e o processo de construção da identidade.

No segundo semestre de 2015 entregamos o questionário nas turmas do 8º e 9º períodos, períodos finais para a integralização do curso de pedagogia onde os estudantes estavam vinculados e, portanto, regulamente matriculados no curso desde 2012 e 2011, respectivamente. Na ocasião, escolhemos visitar o campo de pesquisa no dia em que o 8º período cursava o componente curricular Educação e Trabalho, e o 9º período, o componente Educação de Jovens

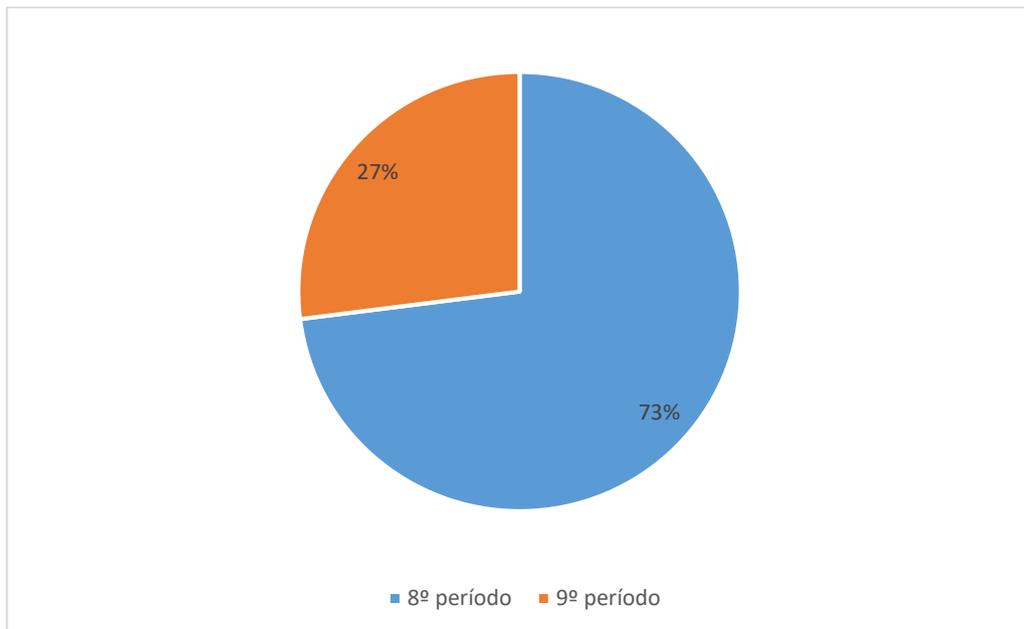
---

<sup>7</sup> Ver questionário nos apêndices.

e adultos. A escolha se justifica porque queríamos entregar o questionário ao máximo de estudantes reunidos em sala de aula, uma vez que os demais componentes do período não agrupavam todos os sujeitos por se tratarem de componentes de eletivas, estágios supervisionados e trabalho de conclusão do curso.

Na oportunidade, solicitamos autorização aos professores para entrar em contato com os estudantes concluintes, visto que eles estavam em aula; posteriormente, nos apresentamos e explicamos o trabalho, especificamente, os objetivos da pesquisa e o objetivo do questionário e pedimos a participação de todos os estudantes<sup>8</sup>. No total tivemos a participação de 27 estudantes, sendo 19 sujeitos do 8º período e 08 sujeitos do 9º período, percentual demonstrado no gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1 - Estudantes de Pedagogia**



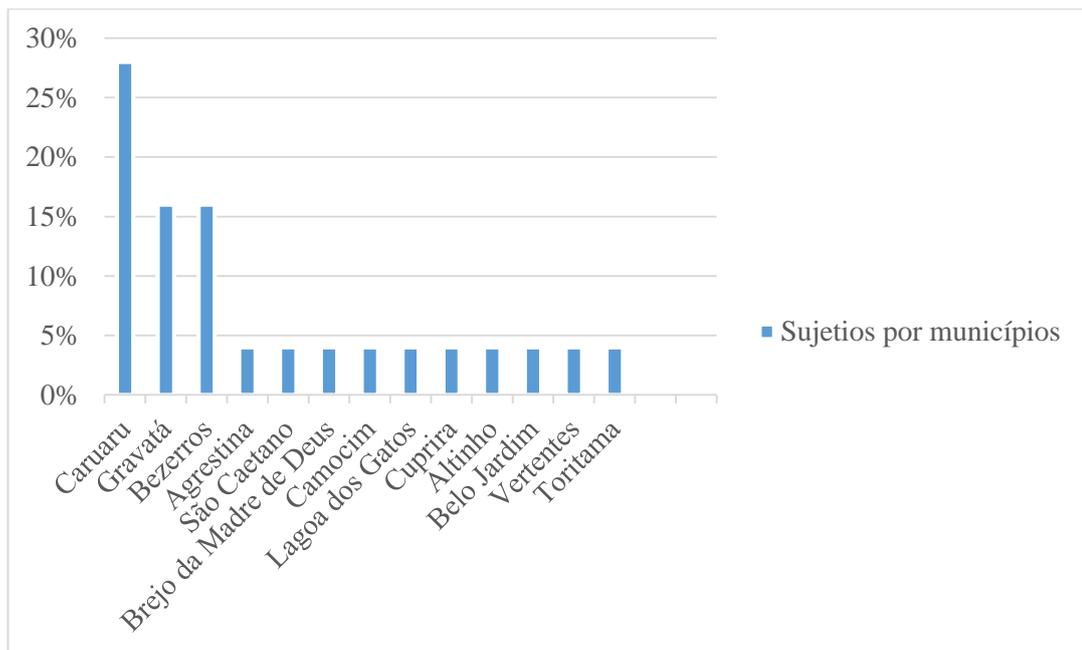
Fonte: Elaborado pela autora.

Dos estudantes do curso de pedagogia, 18 são pertencentes ao gênero feminino e 08 são pertencentes ao gênero masculino, o que equivale a uma taxa de 69% do gênero feminino e 31% do gênero masculino, indicativo de que a maioria do conjunto de graduandos são mulheres, embora seja um número consideravelmente significativo de homens cursando o ensino superior em pedagogia. Esse conjunto forma um grupo de acadêmicos com idade entre 19 a 30 anos,

<sup>8</sup> Ressaltamos que a explicação resumida dos objetivos do trabalho e do questionário, assim como o pedido de participação de todos os estudantes também foram realizados através de uma carta, a qual pode ser visualizada nos anexos da dissertação.

faixa etária com a qual irão atuar (ou já atuam), visto que estão concluindo o curso. A maior parte dos estudantes é solteira, um quadro representativo de 62%, em números 16. Os casados representam 38%, uma quantidade de 10 estudantes. Podemos visualizar no gráfico 2 abaixo a representação dos municípios onde residem os estudantes

**Gráfico 2 - Sujeitos por município**



Fonte: Elaborado pela autora.

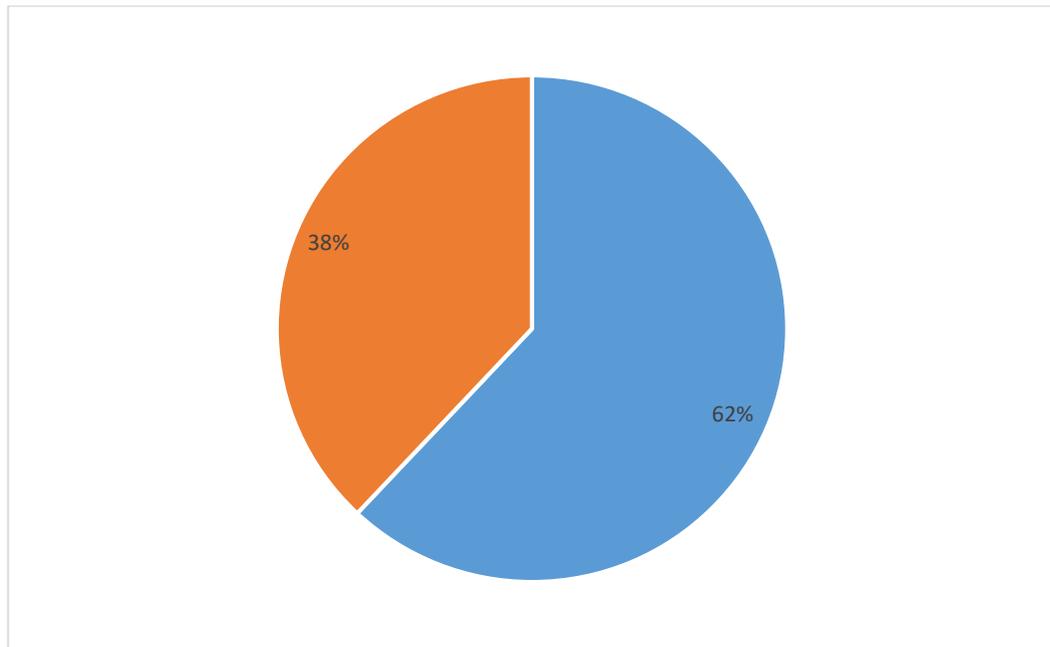
O quantitativo de estudantes espalhados pelos vários municípios da região do Agreste Pernambucano que cursam pedagogia na UFPE-CAA aponta a importância da interiorização e expansão do ensino superior público e gratuito no que se refere à formação de profissionais docentes. Vários estudantes de Caruaru e cidades circunvizinhas situadas no Agreste Central Pernambucano, com exceção de Vertentes que se situa no Agreste Setentrional, cursam na universidade pública.

Feito esse panorama geral do perfil dos estudantes do 8º e 9º períodos que estão concluindo pedagogia com o objetivo de compreendermos um pouco de suas características gerais com relação a idade, gênero, estado civil e município e localidade (cidade/campo) em que moram, adentremos agora nos dados que se referem aos sentidos atribuídos ao que é ser professor e às vivências em pedagogia que contribuíram para a compreensão que têm construído a esse respeito.

Inicialmente destacamos que a pesquisa exploratória apontou que 88% dos acadêmicos, ou seja, 23 sujeitos, concluíram o ensino médio em escola pública e, 12%, que representa uma

quantidade de 03 graduandos, concluíram o ensino médio em escola particular. O nível mais recorrente foi o ensino médio, seguindo do curso normal médio. Do total dos 26 sujeitos que responderam ao questionário, 16 estudantes cursaram o ensino médio e 10 estudantes cursaram o normal médio, percentual que pode ser visualizado no gráfico 3 abaixo:

**Gráfico 3 - Estudantes com Ensino médio e Estudantes com Normal Médio**



Fonte: Elaborado pela autora.

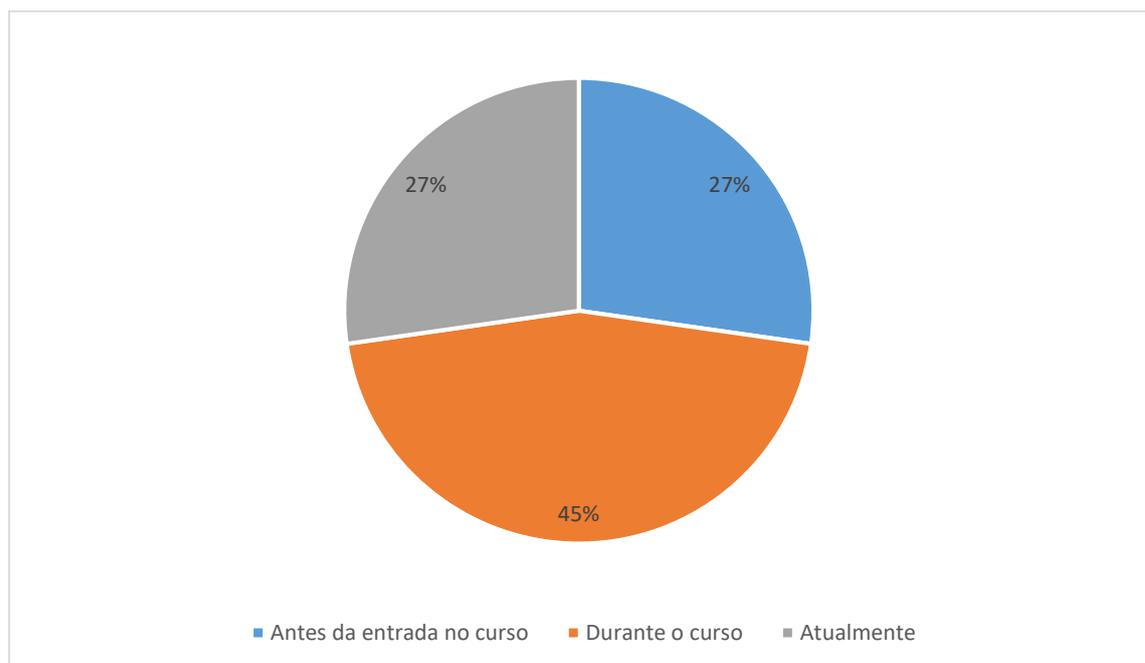
Compreendemos que os estudantes de pedagogia que cursaram o normal médio têm como especificidade o fato de serem professores formados em nível médio para exercer a docência na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Entendemos que estes graduandos já tiveram contato com estudos sobre a docência, bem como experiência em estágios supervisionados. Dessa maneira, compreendemos ainda que os discentes concluintes de pedagogia que cursaram o normal médio em escolas públicas, em razão da formação docente que obtiveram, podem ter usado o estudo e o conhecimento teórico e prático prévio que possuem sobre a docência e de modo geral o conhecimento sobre a área de atuação, como soma de suas motivações para a entrada no curso de pedagogia e movimento de construção da identidade docente.

Do percentual de estudantes que fizeram magistério, 13, ou seja, 50% tiveram a intenção de prestar vestibular para outros cursos diferentes de pedagogia e 13, isto é, 50% tiveram a intenção de prestar vestibular apenas para pedagogia. Dos discentes que fizeram o ensino médio, 100% tiveram a intenção de fazer vestibular em outra área de Ensino Superior.

Entretanto, merece destaque que o grupo de estudantes de ambas as categorias do nível médio respondeu que não tiveram a intenção de realizar outros vestibulares depois da entrada em pedagogia. A nosso ver, isso aponta o envolvimento dos estudantes com o curso que decidiram fazer e, sobretudo, com o ser professor nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, 22 acadêmicos, representando um percentual de 85%, disseram que após a conclusão do curso pretendem trabalhar como professores(as) dos anos iniciais da educação básica por terem construído uma identificação com essa modalidade oferecida pelo curso.

No que se refere à experiência docente, 6 estudantes afirmaram que exerceram a docência antes da entrada no curso de pedagogia; 10 disseram que exerceram a docência em algum momento da vivência no curso de pedagogia e hoje não atuam mais; 5 estudantes disseram atualmente exercer a docência, percentual demonstrado no gráfico abaixo

**Gráfico 4 - Experiência docente**



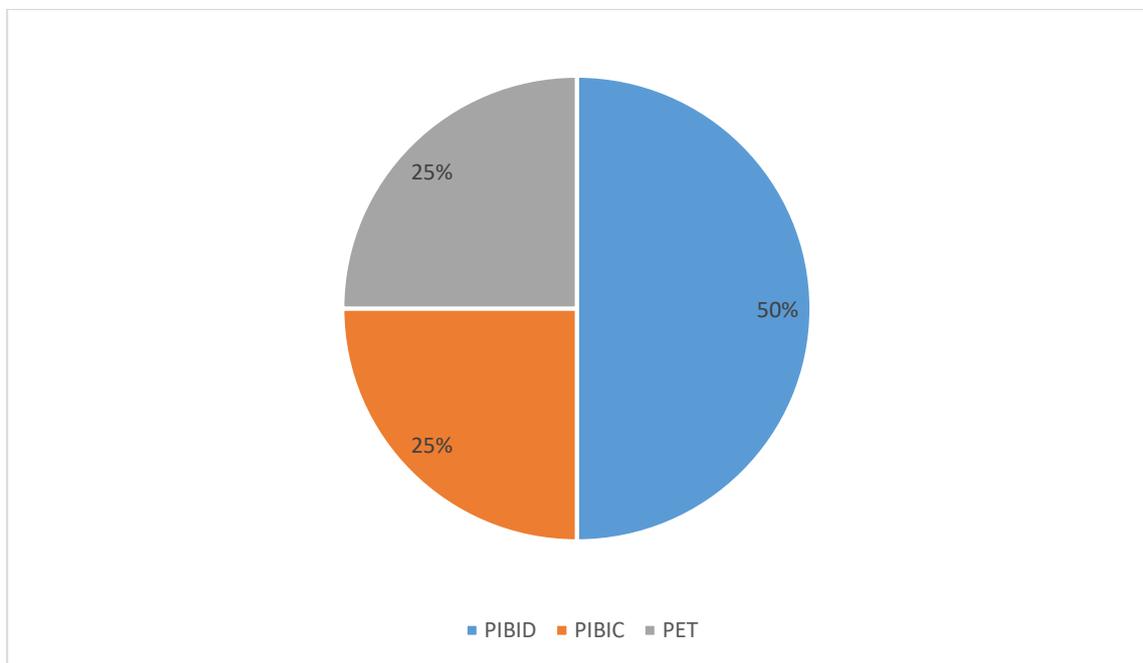
Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos estudantes concluintes que já atuaram na docência e os que já atuaram em algum momento do curso e hoje não atua mais, destacamos que não perguntamos se tiveram experiência em escolas públicas ou privadas e qual a modalidade de ensino. Essas questões foram direcionadas aos que atualmente exercem a docência. Dos 6 (cinco) estudantes que atualmente exercem a docência, 3 (três) lecionam em escolas privadas, 2 (dois) lecionam em escolas públicas e privadas e 1 (um) leciona em escola pública. Dentro desse contexto dos que

atuam na docência, além da maioria exercer o trabalho em escolas privadas, todos lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e apenas um exerce a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental simultaneamente.

Merece destaque também que é considerável o número de estudantes do 8º e 9º períodos da UFPE-CAA que possuem bolsas de estudo e com elas participam de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No total, 06 estudantes são bolsistas de PIBID<sup>9</sup>, 03 estudantes são bolsistas de PIBIC<sup>10</sup> e 03 são bolsistas do PETInfoinclusão<sup>11</sup>. O gráfico abaixo traz o percentual das informações trazidas.

**Gráfico 5 - Bolsistas**



Fonte: Elaborado pela autora.

Frisamos ainda que, de acordo com os dados obtidos do questionário, poucos são os estudantes que têm experiência em outros setores da educação, setores para além da sala de aula. As funções de bibliotecário, coordenação e orientação pedagógica foram citadas como atividades desenvolvidas por apenas 03 sujeitos, um percentual de 10%, o que reforça a nossa suposição de que há uma identificação dos estudantes com a profissão professor.

<sup>9</sup> Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>10</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

<sup>11</sup> Programa de Educação Tutorial.

### 2.5.2 Sujeitos eleitos

De acordo com o levantamento do perfil acadêmico dos estudantes e dados relativos à experiência ou não na docência, o curso de pedagogia pesquisado abarca uma variedade de perfis de estudantes em razão da história de vida dos sujeitos e das opções acadêmicas realizadas no próprio percurso formativo. Diante disso, como não seria possível entrevistar todos os 26 estudantes que responderam ao questionário em razão do fator tempo, muito embora todos tivessem muito a contribuir na geração de dados para a nossa pesquisa, elegemos alguns critérios para a seleção dos nossos sujeitos de pesquisa. O primeiro critério foi o de contemplar os variados perfis de estudantes com a qual nos deparamos no campo, a UFPE-CAA, pois entendemos que as experiências de vida, as diferenças individuais, os distintos caminhos formativos e as práticas docentes interferem no processo de construção da identidade na relação com o curso de pedagogia.

Diante disso, escolhemos um estudante com experiência docente nos anos iniciais em razão da sua atuação e do trabalho na docência. O sujeito selecionado representa o único no conjunto dos 26 estudantes, ou seja, um percentual de 04%, que atua na educação básica. Procuramos por um sujeito com este perfil porque queremos compreender como o estudante atuante na docência, que está no chão da escola, a sala de aula, vê as relações entre o curso de pedagogia e construção da sua identidade.

Escolhemos uma estudante que não tem experiência com a docência nos anos iniciais, não tem magistério, não possui bolsa e trabalha fora do setor da educação. O intuito era o de ver como esses sujeitos - que não têm uma história de vida marcada pela docência através do curso normal médio, nunca atuaram na educação básica, não participaram de atividades extracurriculares voltadas para a iniciação à docência, e exercem trabalhos fora da educação desde o início do curso - constroem a sua identidade.

Selecionamos também um estudante participante de PIBIC e um de PIBID. Para a escolha do total dos 06 estudantes que eram bolsistas de PIBID e 03 de PIBIC, elegemos os seguintes critérios com refinamento de escolha: ter cursado magistério em razão da aproximação prévia ao curso de pedagogia com a área da docência e o maior tempo de participação no programa, em razão do maior tempo de vivência nos programas e, assim, mais experiências.

Ao todo, foram selecionados 04 estudantes dos anos finais do curso de pedagogia da UFPE-CAA, como sujeitos de pesquisa, sendo 02 do 8º e 2 do 9º. Tínhamos em mente que o lugar ocupado por cada sujeito afetava os sentidos atribuídos às relações da graduação em

pedagogia e à construção da sua identidade, já que “o lugar de emergência do discurso se apresenta como um dado relevante a se considerar na análise” (CARMO, 2013, p.69), bem como a posição discursiva relativa ao lugar de onde emerge o discurso. Chamaremos os sujeitos de pesquisa por um nome fictício. Abaixo, segue um quadro com os dados dos sujeitos retirados do questionário para que tenhamos um pouco de conhecimento do contexto de vida dos entrevistados:

**Quadro 4 - Dados dos sujeitos**

<b>Sujeitos/ Posição Discursiva no curso</b>	<b>Informações</b>	<b>Principais Atividades</b>
Com Experiência/Maria	Gênero feminino; 26 anos, mora em Agrestina; solteira; se interessa por avaliação e currículo; trabalha na área a 05 anos.	EPEPE, Colóquio de políticas curriculares; bolsista do PET.
Sem experiência/Heloísa	Gênero feminino; 24 anos; mora em Caruaru; casada; curso o ensino médio em escola pública; se interessa pelos estudos de avaliação da aprendizagem; EJA e financiamento da educação; trabalha como recepcionista há seis anos.	---
PIBID/Valentina	Gênero feminino; 21 anos; mora em bezerros, no campo; casada; cursou normal médio; se interessa pelos estudos prática docente, diversidade e inclusão, formação docente, avaliação da aprendizagem, currículo e metodologias do estudo.	Monitoria: gestão e organização da educação, política, estado e educação e estágio supervisionado II
PIBIC/Theo	Gênero masculino; mora em Vertentes, na zona urbana; tem 24 anos; participou de PIBID no 4º e 5º período; tem interesse na área de formação docente, educação do campo, educação das relações étnico-raciais e movimentos sociais; pretende atuar nos anos iniciais do fundamental; não tem experiência docente; já trabalhou como bibliotecário e profissional de apoio e instrutor de libras.	Monitoria PPP 1 e didática Eventos: EPEPE, EPENN, Currículo e Políticas Curriculares; Organização de curso de formação para professores da educação do campo.

Compreendemos que os sujeitos da pesquisa, a partir das posições discursivas que construíram no curso, têm condições de refletir, analisar e discutir sobre o processo de construção da identidade que tem sido realizado na relação com o curso de pedagogia, tanto no

que se refere aos componentes curriculares, como às atividades complementares do curso. Para isto, utilizamos como coleta e produção de dados as entrevistas semiestruturadas com os estudantes, conforme apresenta o próximo item.

## **2.6 Instrumentos de coleta e produção de dados: as entrevistas semiestruturadas**

Com o objetivo de estabelecer um trabalho interacional entre pesquisador e entrevistado, e, assim, procedermos à coleta e à produção de dados sobre os discursos acerca das relações entre o currículo vivido do curso de pedagogia e os processos de construção da identidade, optamos pelo uso das entrevistas semiestruturadas. Vislumbramos com as entrevistas a possibilidade de falarmos e sermos ouvidos sobre as nossas interrogações de pesquisa, bem como oferecer aos estudantes uma escuta cuidadosa e sensível, a respeito de suas respostas mediante as nossas interrogações.

Para tanto, as entrevistas foram agendadas previamente conforme a disponibilidade dos sujeitos participantes. A maioria aconteceu nas salas de aulas do campo de pesquisa, a UFPE-CAA, no bloco de pedagogia, entre os dias 30 de novembro e 12 de dezembro de 2015, no horário noturno. Como o local e horário da realização da entrevista foi definido de acordo com o fácil acesso dos estudantes, uma entrevista foi realizada no espaço de trabalho da entrevistada, a qual estava inteiramente à disposição para a entrevista. Em todas as entrevistas não houve problemas que pudessem comprometer o desenvolvimento e o áudio da conversa.

Para facilitar a transcrição das entrevistas, utilizamos o gravador de voz com o consentimento dos interlocutores, os quais tiveram garantido o seu anonimato quando fossem usados extratos das suas respostas, conforme assegura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>12</sup>. Este documento foi assinado pelos sujeitos de pesquisa e pela estudante responsável pelo estudo. No documento os sujeitos colaboradores alegam o conhecimento sobre os objetivos do estudo em questão, aceitam participar de forma voluntária do estudo, tomam conhecimento da importância e da finalidade do programa de pós-graduação ao qual o pesquisador está vinculado e autorizam o uso das informações prestadas nas entrevistas. Merece destaque que também explicamos os objetivos da pesquisa de forma oral antes do início das entrevistas para reafirmação da clareza do estudo por parte dos entrevistados e início do diálogo da temática.

---

<sup>12</sup> Ver apêndice.

As entrevistas ocorreram de forma tranquila, amigável e sem constrangimentos. Os sujeitos se sentiram confiantes e à vontade na medida em que tinham tempo suficiente para suas narrativas sem serem de modo algum interrompidos, contrariados ou induzidos a responderem algo conforme a vontade do entrevistador. Destacamos ainda que os sujeitos demonstraram compreensão a respeito das perguntas dirigidas pois não solicitaram esclarecimentos nem se mostraram embaraçados na sistematização das respostas. Consideramos que, com uso desse instrumento de coleta e produção de dados, conseguimos a obtenção de dados acerca da relação entre o curso de pedagogia e o processo de construção da identidade, uma vez que nos foi possível a escuta dos discursos dos sujeitos a respeito da problemática, com atenção para as suas expressões corporais, a tonalidade da voz, as ênfases nas respostas, os momentos de emotividade e as pausas.

Prezamos na construção de um roteiro de entrevista<sup>13</sup> com uma linguagem clara e acessível para que os sujeitos colaboradores compreendessem as questões e assim fosse possível estabelecer a conversação. No roteiro, a ordem das questões não foi fixa nem fechada e procurou não implicar necessariamente respostas curtas. Ele foi pensado a partir de num conjunto de perguntas norteadoras que serviram de base para que pudéssemos constituir o diálogo e a interação com os participantes e dar conta do problema e dos objetivos da pesquisa. Assim, elaboramos um conjunto de questões flexíveis para que o entrevistador e o entrevistado ficassem livres para discorrer a conversa da maneira menos rígida e inflexível possível. O nosso objetivo com o roteiro de entrevista foi o de compreender a relação entre o curso de pedagogia e o processo de construção da identidade de estudantes em formação.

Diante disso, perguntamos aos estudantes sobre o que fora vivido nos componentes curriculares e nas atividades complementares do curso, em termos de construção de conhecimentos, práticas e interações, que têm relação com a construção de si como professores. O nosso objetivo com o conteúdo das questões foi possibilitar que os estudantes construíssem os seus discursos, com base em reflexões e análises, a respeito do envolvimento com o vivido no curso de pedagogia e as implicações desse envolvimento no processo de construção da sua identidade.

---

<sup>13</sup> Ver apêndice.

### **CAPÍTULO 3 OS DISCURSOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O CURSO DE PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

Neste capítulo iniciamos a análise dos dados e apresentamos as compreensões a respeito de como se dão as relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia da UFPE-CAA e o processo de construção da identidade como professor. Estas compreensões foram possíveis através da escuta e das análises dos discursos<sup>14</sup> dos estudantes a partir da prática curricular vivida nos componentes curriculares e das atividades complementares.

As análises dos discursos foram construídas à medida em que trouxemos o currículo vivido a partir dos ditos e dos não ditos<sup>15</sup> que foram produzidos por meio das entrevistas. Para tanto, partimos da compreensão de que os dizeres e os não dizeres estão imbricados a um já dito, um interdiscurso. Assim sendo, coube-nos neste trabalho o empenho de ultrapassar a literalidade e a evidência aparente das palavras, procurando vê-las enquanto discursos constituídos pelo social e o contexto histórico. Nesta linha de raciocínio, estivemos o tempo todo neste capítulo contextualizando<sup>16</sup> os discursos advindos da prática curricular com as políticas de formação, o projeto curricular do curso e os autores utilizados como lente teórica.

Ao mesmo tempo em que os discursos fazem parte de uma rede discursiva que é histórica e social, há possibilidade também da sinalização de novos dizeres, haja vista a incompletude da linguagem e os seus processos de resignificação (ORLANDI, 2013). Nesta direção, expomos nas análises dos dados que os discursos se apoiam nas redes formativas e sociais na quais se inscrevem, mas como a linguagem, embora regida e administrada pelo contexto sócio-histórico, também está aberta ao novo. É nesta perspectiva que as produções discursivas sinalizaram para novos dizeres.

O discurso sobre si diz muito sobre a resignificação das vivências formativas. O sujeito moderno reflete sobre o que vive. A reflexão impulsiona-o a fazer escolhas e a agir frente às possibilidades, impedindo a reprodução automática dos esquemas de ação e de pensamento, estimulando os sujeitos a desenvolverem e trilharem os seus próprios caminhos de vida (KAUFMANN, 2005).

---

<sup>14</sup> A análise do discurso foi baseada em Orlandi (2013).

<sup>15</sup> O não dito representa o dito que não estava presente, mas que produz sentidos (ORLANDI, 2013).

<sup>16</sup> A circularidade dos discursos entre os contextos de influências é compreendida a partir do Ciclo das Políticas de Ball (BALL, 2001).

Diante disso, igualmente nos esforçamos em colocar em evidência no decorrer do tratamento analítico as posições discursivas<sup>17</sup> (ORLANDI, 2013) dos estudantes no curso de pedagogia e o modo como elas interferem na composição dos sentidos sobre si, pois compreendemos que os discursos carregam suas especificidades em relação às posições ocupadas num determinado lugar. Demonstramos, pois, que o fato de Maria atuar há alguns anos, Heloísa desde o início do curso trabalhar fora do setor da educação, Valentina ser bolsista de PIBID e Theo bolsista de PIBIC contribuiu na elaboração de seus próprios dizeres sobre a invenção como professores.

Considerando estes elementos, voltamos atenção tanto para os enunciados mais recorrentes presentes nos discursos como para os menos recorrentes. Compreendemos que os enunciados mais recorrentes emergiram em razão dos sujeitos se situarem no curso de pedagogia, além de terem em comum o fato de estarem concluindo a formação neste curso. De igual modo, também voltamos atenção para os enunciados que emergiram com menos recorrência, justamente porque não podemos passar despercebido o fato de que, apesar dos sujeitos estarem numa mesma formação discursiva, assumem posições discursivas diferenciadas que lhes conferem um percurso formativo peculiar, tão logo são erguidos sentidos identitários diferenciados e específicos.

Destacamos ainda que não concebemos os sentidos de identidade achados no campo empírico como os únicos e últimos, haja vista a impossibilidade de fixação e estabilização dos sentidos, assim como a sua descoberta total (ORLANDI, 2013). Trata-se, pois, de sentidos possíveis sobre si que o fenômeno identitário necessita cristalizar e fixar em determinado contexto social e histórico para que o sujeito tenha possibilidades de construir suas maneiras de ser e suas ações. Claro que esta fixação é de forma provisória e momentânea, haja vista que a identidade é uma construção contínua (KAUFFMANN, 2005).

É nesta linha de raciocínio que encaminhamos este capítulo em seis itens que expõem o exame dos componentes curriculares e das atividades complementares a partir dos enunciados discursivos mobilizados que possibilitaram a constituição dos sentidos do ser, estar e agir como professores. O primeiro diz sobre os enunciados da relação teoria e prática, reflexão da prática, desafios do cotidiano e planejamento de aula. Esses enunciados contribuíram na construção do sentido de professor enquanto profissional reflexivo. No item seguinte, discutimos sobre as decisões acerca do ato de avaliar. O terceiro item discute sobre os discursos a respeito da pesquisa. O quarto item traz o debate sobre o professor que reflete a si e a sua prática pedagógica

---

<sup>17</sup> As posições discursivas referem-se ao modo como os sujeitos se subjetivam em determinado lugar

e profissional a partir de uma dimensão política, crítica e, assim, vai constituindo-se enquanto um professor intelectual e transformador. O quinto item discute sobre a construção de si nas atividades do movimento estudantil.

### **3.1 O professor reflexivo frente à relação teoria e prática**

No que se refere à relação teoria e prática, o currículo vivido do curso de pedagogia se encontra permeado por discursos diferentes. O primeiro atribui uma importância fundamental ao elo entre as teorias estudadas na universidade e a prática profissional, já o segundo afirma que é a prática que autoriza a produção de saberes e compreensões sobre a vida escolar e, neste caso, a experiência sobressai-se mediante a teoria. Frente a estes discursos, abordaremos a forma como os sujeitos desta pesquisa, a partir das posições discursivas que ocupam no curso de pedagogia, têm atribuído sentidos à sua formação e a si como professores.

Iniciaremos analisando o discurso de Heloísa, estudante que cursou o ensino médio, trabalha há mais de sete anos no comércio de Caruaru e nunca atuou em sala de aula. Sendo assim, para Heloísa, foram as experiências e ações desencadeadas nos estágios supervisionados que lhe apresentaram e permitiram a aproximação e o contato com o campo de atuação profissional. Todavia, Heloísa defronta-se com o discurso de que o fato dela não atuar na área não lhe confere credibilidade para emitir suas compreensões a respeito da escola, da sala de aula, dos processos de ensino e aprendizagem e demais questões relativas ao cotidiano escolar. Sobre isto, podemos compreender melhor o discurso de Heloísa a partir do extrato enunciado abaixo:

Às vezes eu percebia uma certa resistência de alguns professores e de alguns colegas no sentido de dizer assim: ah, você não trabalha na área [...] Só que eu estou na universidade para aprender, eu entendo que não é só a prática, por que se fosse só a prática não existia a necessidade de você está ali na universidade, você ia se fazer só na prática eu entendo que tem uma correlação. Acho que é isso ter a vivência na universidade e ter a vivência na escola, uma não separada da outra [...] mas acho que havia de alguns alunos esse embate de dizer “olha você não sabe por que você não está lá”, por eu não trabalhar na área! Que como de fato eu não trabalho, estou terminando minha formação, as experiências que eu tenho são as experiências de estágios [...] os estágios foram bastantes importantes pelo contato com escola, a sala de aula em si, para trabalhar na área então os estágios foram bem importantes para a mim, porque você está na escola aonde tudo acontece.

Portanto, frente ao discurso de que quem não atuava na educação básica tinha uma posição menor em relação aos que já atuavam, Heloísa procurou se inventar como uma

professora que necessita ser e exercer a sua profissão através das relações dialógicas entre teoria e prática. Assim, sem desconsiderar a experiência, o aprendizado no chão da escola, conclui que a “identidade como professor se forma na universidade, mas também no fazer docente”, o que corrobora o discurso de que o professor se constrói a partir da formação vivida na universidade em diálogo com o campo de atuação onde exercerá a profissão.

O discurso de outro de nossos sujeitos, a estudante Maria que é professora atuante há cinco anos, aponta na mesma direção, isto apesar da posição discursiva desta estudante figurar em um entre-lugar: na universidade enquanto estudante e na escola enquanto professora. Ocupando esta dupla posição discursiva, Maria enxerga que a vivência no curso de pedagogia contribui para a constituição de si como professora ao “propiciar a relação entre os estudos da universidade com o exercício na sala de aula e na escola”. Portanto, Maria, detentora dos saberes e das práticas provenientes da experiência, expressa que os aprendizados e as vivências no curso de pedagogia têm relações importantes com a sua formação e construções de ser e agir na profissão.

Somada a esta discussão, os estudantes ponderam que as relações entre teoria e prática no curso de pedagogia “servem para a gente intervir e para repensar a nossa prática” (Theo), “para refletir as nossas ações com base nas teorias” (Heloísa), para que possamos “melhor contribuir nas aprendizagens dos alunos” (Maria). Emerge então, a partir destes discursos, o enunciado da reflexão da prática como entremeio da articulação teoria e prática e desta como a inventividade de si enquanto professor, o que nos permite entender que a articulação entre universidade e escola precisa ser “pensada para que cada espaço possa contribuir com suas especificidades no processo formativo” (MELO, 2014, p. 155). Deste modo, ser, estar e agir como professor demanda o refletir sobre a prática, eis o sentido da fusão teoria e prática que estava sendo aprendido.

Tomando por base estas discussões, recorremos a Orlandi (2013) e a Kaufmann (2005) para reafirmar algo que temos dito neste trabalho com insistência: os sentidos que remetem a si existem em relação com a rede de sentidos construídos social e historicamente em outros contextos, o que, evidentemente, não impede os sujeitos de renovarem continuamente os sentidos, mas o condicionam a construí-los a partir dos discursos já produzidos, pois tanto os sentidos como os sujeitos não estão soltos e isolados.

Assim, a partir do que foi exposto acima, entendemos que o discurso pautado na importância da prática e experiência como dimensão maior vincula-se ao discurso muito difundido por alguns professores, nas escolas, de que muitas teorias não dialogam com as dinâmicas do cotidiano escolar. Por outro lado, o discurso acerca da possibilidade de relação

entre teoria e prática e reflexão da prática remete ao discurso do professor reflexivo que rompe com o “modelo profissional” pautado numa perspectiva técnica de cunho neoliberal centrada apenas no fazer pelo fazer.

Nesta perspectiva, o professor constrói conhecimentos, saberes e reflexão na ação e a partir disso produz conhecimentos e práticas refletidas teoricamente para melhor compreender e qualificar o ensino. Sob esta ótica, professores refletem sobre a prática, mas não de modo aleatório e sim de modo sistematizado através do questionamento constante entre o que se pensa e o que se faz, de modo a não ser um mero transmissor de conhecimentos produzidos por outros.

Assim, na direção da formação de um professor que reflete sobre si e sobre as suas ações, pontuamos a seguir experiências, interações, relações, reflexões, saberes e fazeres construídos frente aos desafios do cotidiano. Para tanto, estruturamos a discussão em dois subitens intitulados *os desafios do cotidiano e planejamento: prática técnica, reflexiva e política*.

### 3.1.1 Os desafios do cotidiano escolar

Neste subitem, apresentaremos a forma como o cotidiano<sup>18</sup> da escola contribuiu para que a estudante Valentina<sup>19</sup> fosse firmando uma posição dinâmica, atuante e inventiva no processo formativo, a partir do ato de pensar, decidir e agir no contexto do campo de atuação, pois a construção de si não se dá no vazio, mas nas situações reais, concretas do meio social e histórico como nos diz Kaufmann (2005). Para isto, abordaremos o processo de invenção de si a partir do acesso e da visibilidade dos aspectos físicos e estruturais da realidade escolar; das relações entre família e escola desenvolvidas neste espaço; e da partilha dos saberes-fazeres da experiência dos colegas que já estão no chão das escolas e que são ao mesmo tempo estudantes de pedagogia.

No que se refere ao contato com os aspectos físicos da escola, os estudantes presenciaram e vivenciaram os desafios das estruturas físicas das escolas, a falta de materiais e de recursos didáticos, ou seja, o pouco investimento e preocupação com aquele espaço.

---

<sup>18</sup> O cotidiano enquanto campo de reflexão epistemológica é estudado por Certeau (1994). Compartilhamos com ele o discurso de que, como um espaço-tempo dinâmico e em movimento, o cotidiano trata-se de uma invenção e criação na qual os usuários não consomem de forma passiva e disciplinada a produção cultural que lhes é imposta pela ordem dominante, mas antes, operam usos e maneiras diferentes de fazer e apropriar-se do que foi recebido.

<sup>19</sup> A discussão sobre a categoria cotidiano que emergiu mediante a experiência no PIBID foi desenvolvida por meio das produções discursivas de Valentina, pois ela foi a única participante desta pesquisa que integra o PIBID, sendo esta vivência recorrente em seu discurso.

Todavia, frente a esta realidade que assola muitas escolas do Agreste Pernambucano, Valentina<sup>20</sup> declara a sua decisão pessoal de não acomodação e passividade frente às circunstâncias e dificuldades da realidade, como podemos ver no enunciado discursivo abaixo:

Com essa aproximação com a sala de aula, com os desafios de estruturas físicas, de condição de trabalho, de material didático [...]. São aproximações do cotidiano que você está tendo, as vezes você está aqui, você não tem experiência e você vai idealizando, visualizando uma escola perfeita [...] pensa numa escola que as crianças tem os materiais didáticos né, tenham vários jogos, e a gente na escola ver que não é bem assim, a estrutura, o investimento é pouco, infelizmente, mas a gente ainda, além de tudo isso acredita ser possível trabalhar de uma forma diferente né, a gente constrói muitos materiais com as crianças. A gente se inspira nos jogos e matérias que a gente confecciona nas metodologias da língua portuguesa, da matemática, ciências [...]. (VALENTINA).

O discurso de Valentina exprime a sua capacidade criativa e criadora, que é essencial no processo de construção identitária (KAUFMANN, 2005), ao desenvolver a sua prática na educação básica a partir da inspiração dos estudos desenvolvidos nos componentes curriculares do curso de pedagogia, o que significa que edificar a si consiste num ato criativo que implica na criação de novas possibilidades existenciais frente ao instituído. É acreditar em outras formas de pensar e de agir como alternativas para conduzir os processos de ensino-aprendizagens e contribuir na produção de conhecimento. É crer que a mudança da situação pode ser possível com a ajuda da sua interferência e ações pedagógicas pautadas na prática reflexiva e crítica da realidade frente aos desafios encontrados.

Portanto, ser e refletir, ser e agir, ser e projetar ações, são exercícios basilares na invenção de si, uma vez que a identidade não se limita ao mundo das ideias, da narração, da representação como se fosse um acessório decorativo, figurativo; a identidade refere-se à construção do ser e das suas ações<sup>21</sup> (KAUFMANN, 2005).

Todavia, merece ser pontuado que ser e atuar a partir das definições e compreensões construídas sobre si não se trata de um processo fácil a ser vivido no cotidiano escolar, pois a construção de si envolve alegrias, satisfações, mas também impasses, dramas, incertezas, frustrações e dores. Muitas vezes estas emoções estão relacionadas a outra questão fundamental apontada por Kaufmann (2005): a receptividade dos outros e a forma como recebemos tal

<sup>20</sup> Neste subitem recorreremos aos discursos de Valentina porque foi a única participante de pesquisa que desempenha as atividades do PIBID.

<sup>21</sup> Fundamentadas em Kaufmann (2005) compreendemos que definindo a si próprio, o indivíduo pode efetuar escolhas refletidas e práticas cotidianas. Assim, sabendo-se quem é, os indivíduos dão um sentido à sua ação, à sua conduta. Por isso a compreensão de que a identidade é condição da ação.

receptividade, o que significa que as escolhas dos estilos de vida e os sentidos das ações sofrem influências da reação dos outros, de modo que tal reação provocará em si emoções como orgulho, vergonha, medo, alegrias etc.

Nesta perspectiva, o discurso de Valentina revelou outro desafio vivido no cotidiano escolar: as relações entre família e escola desenvolvidas neste espaço. Sobre isto, Valentina disse sentir medo da relação família e escola que experimentou no espaço escolar. O medo emergiu quando a estudante não foi compreendida por uma mãe ao conversar com ela sobre um problema de “déficit de atenção” percebido no seu filho. Frente à reação de negação total e indignação da mãe diante dos apontamentos feitos por Valentina, a estudante passou a sentir medo da relação com a família dos alunos, como podemos visualizar no extrato que segue:

Medo por exemplo de lidar com as relações de família e escola. Por exemplo a gente traz umas questões na prática que são inovadoras, e os pais das crianças tem uma visão muitas vezes muito fechados e que não é culpa deles, eles não têm essa outra leitura do mundo, entendesse? Por exemplo eu já passei por uma situação de que eu percebi no aluno um déficit de atenção, e eu fui conversar com a mãe, “você tá louca chamando o meu filho de doido de desatencioso” e olhe que eu fui com cuidado enorme conversar com ela, saber como era o comportamento dele em casa, o que era ele achava da escola, como ele se comportava com ela e com a família, porque eu tinha percebido na hora das aulas e que poderia ser uma questão de déficit, fiz todo um cuidado na fala né? Mas não adiantou muito. Ela fez uma interpretação totalmente errada, e aí veio falar comigo (...) dizendo que chamei o filho dela de louco, que ia tirar ele daquela escola, que ia me denunciar na secretária entendesse? Tenho medo, mas vou tentar não deixar o medo me paralisar não, porque na minha profissão tenho que encarar a família dos alunos

O medo sentido em razão da experiência da relação com a mãe do aluno não é uma abstração, mas algo concreto, real. Sobretudo, trata-se de uma emoção que é sentida pelo fato de estarmos vivos. Pela capacidade de também reagirmos a uma reação dos outros. Entretanto, o medo não pode ser cultivado a ponto de paralisar as pessoas. Todavia, para que o medo não imobilize, é preciso ter clareza das opções de vida, dos seus sonhos e ideais (FREIRE, 1986). Assim, estando Valentina consciente da demanda da relação família e escola inerente à profissão que optou por seguir, a estudante compreendeu que não pode deixar que o medo venha a impedir de lidar com a família dos alunos.

As exigências de uma profissão que implica a relação dos professores com a família dos alunos se justificam porque os pais são atores fundamentais na vida escolar dos filhos por serem um dos responsáveis pela matrícula e manutenção do aluno na educação básica, portanto, a sua presença, participação e diálogo com o vivido no cotidiano escolar é imprescindível, o que não

significa que este diálogo seja harmonioso, uma vez que os pais são sujeitos que têm suas próprias visões de escola, de sociedade e de mundo que podem entrar em conflito com as perspectivas dos professores e da escola.

Neste envolvimento conflituoso com o outro (KAUFMANN, 2005), os professores vão se subjetivando, vão sofrendo as emoções causadas pelas reações dos outros, vão reagindo também a elas, vão refletindo e construindo maneiras de se posicionar na profissão. Diante disso, compreendemos que formar e auto formar-se não se restringe puramente à relação dos estudantes com os conhecimentos e conteúdos eleitos pelo currículo, mas das múltiplas interações desenvolvidas com os outros no percurso formativo proporcionadas pelo currículo do curso de pedagogia.

Tomando por base esta discussão, na análise dos discursos observamos um acontecimento que veio causar alegria e satisfação em Valentina, diferentemente da experiência anterior com a mãe do aluno. Estamos falando da relação que teve com uma estudante-professora que socializou durante as atividades do PIBID os saberes que construiu no cotidiano da sua prática curricular na educação básica, contribuindo, assim, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como podemos enxergar no extrato do enunciado discursivo que se segue:

Tenho uma colega do PIBID que ela já tem uma experiência de 6 anos de sala de aula [...] e pra mim foi muito fundamental trabalhar com ela, por que a experiência que ela traz pra mim, assim é maravilhosa [...] então assim, ela trouxe algumas atividades pedagógicas para a gente pensar e planejar a aula para os alunos e a gente fez uma dinâmica com eles, dinâmica essa que faz com que eles se sintam importantes, sintam-se sujeitos daquele contexto, que eles vão lá fazem e põem a mão na massa, então assim, uma das coisas fundamentais pra mim foi trabalhar com essa colega minha, que já tem experiência na área, essa partilha de saberes e de conhecimento, superinteressante (VALENTINA).

No discurso de Valentina a respeito da importância da aproximação com os saberes da experiência que foram tomados como referências para a construção das atividades curriculares na escola-campo de atuação, é importante considerar a multirreferencialidade dos processos formativos (MACEDO, 2012) e os seus impactos na construção da identidade do professor.

A formação multirreferencial trata-se de um movimento complexo no qual a produção de saberes implica uma negociação com múltiplas e heterogêneas relações intersubjetivas que os sujeitos estabelecem durante o seu percurso formativo, o que significa que a construção dos saberes vai além dos processos de apropriação dos conhecimentos e conteúdos instituídos formalmente no campo institucional da formação, haja vista que a própria realidade curricular

é múltipla e complexa. Nesta ótica, existe um currículo em movimento, produzido por vários contextos, tempos, espaços e práticas.

Nesta direção, os saberes da experiência da estudante-professora socializados com Valentina no contexto das atividades do PIBID serviram como uma das referências para que esta construísse e ampliasse seus próprios saberes. Diante disto, podemos dizer que a formação de si vai sendo construída através da relação com determinados saberes e com um outro que não está oficialmente registrado no currículo enquanto texto, mas que perpassa e percorre o currículo na dimensão do vivido, ou seja, no currículo real, existente.

Nesta perspectiva, o discurso de Valentina aponta que a partilha dos saberes e fazeres da estudante-professora não serviu como receita pronta a ser aplicada na prática, mas ajudou a ambas pensarem ações e tomarem decisões sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Estas decisões e ações, por sua vez, implicaram na reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico do professor a partir do “pensar e planejar a aula” (VALENTINA), ou seja, do planejamento de aula. Assim, o planejamento emergiu como uma das expressões da prática reflexiva e dele trataremos no próximo subitem, apresentando as reflexões provocadas pelo ato de planejar que foram discutidas e que impactaram na invenção dos estudantes enquanto professores.

### 3.1.2 Planejamento: prática técnica, reflexiva e política

Um professor reflexivo planeja constantemente a sua aula, pois acredita na impossibilidade, inviabilidade e improdutividade de uma aula puramente improvisada ou desenvolvida a partir de práticas reprodutivistas. Sob esta linha de raciocínio, neste item, apresentamos a compreensão dos estudantes sobre si a partir da importância fundamental do planejamento enquanto um saber-fazer técnico, reflexivo e político que é essencial no desenvolvimento de aulas e dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

A constatação primeira que emerge, para Valentina, acerca do planejamento é a de que, embora tenha atuado um ano na educação básica, “não sabia fazer um planejamento [...]. Eu pegava um conteúdo que estava no livro didático e, escrevia no quadro, eu passava [...]. Hoje eu vejo a importância do planejamento” (VALENTINA). O planejamento agora para a estudante consiste num saber-fazer estratégico para a prática refletida em sala de aula, emergindo como uma forma de negar a continuidade da ação anterior irrefletida que era a de simplesmente pegar um conteúdo que estava no livro didático e escrever no quadro.

Agora, a estudante constrói-se enquanto um sujeito que faz uso do planejamento a partir das seguintes indagações “o que eu quero para a minha aula? Qual é a minha finalidade com essa ação?” (VALETINA). Com base nestas questões norteadoras, o planejamento revelou-se como uma prática que requer saberes técnicos<sup>22</sup>. Estes envolvem uma metodologia sistemática e organizativa que implica o domínio dos elementos constitutivos de um plano de aula: objetivos, conteúdos, metodologias, instrumentos e recursos didáticos, instrumentos avaliativos. A apropriação desses saberes não subtrai o professor a um técnico, embora faça uso da técnica, mas o torna um profissional que vai utilizar-se dela (da técnica) enquanto método para mobilizar as práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano escolar. Neste sentido para Silva,

[...] podemos afirmar a coexistência do pedagógico no técnico, basta partirmos da compreensão de que as formas de pensar e executar a técnica como um instrumento de melhoria do processo de ensino-aprendizagem revelam o cuidado pedagógico para com esse processo. Nesse caso, as técnicas são artifícios, que pelo próprio sentido da palavra nos revelam o trabalho criativo e criador da dimensão pedagógica do fazer docente (2015, p. 119).

Assim, enquanto um recurso que não dispensa a articulação entre o pensar e o fazer, a técnica apresenta-se como instrumento criativo e criador da dimensão pedagógica do professor. Frente a isso, creditamos ao planejamento na dimensão técnica o potencial de contribuir na inventividade de si, porque dada a dinamicidade do planejamento, haja vista que ele “não é definido, que ele pode sofrer alteração durante o desenvolvimento da aula” (HELOÍSA), não implica maneiras fixas de ser e de agir dos professores, mas como um método técnico que é flexível e contínuo da prática, impulsiona a constante reinvenção do professor.

Todavia, destacamos também que as decisões e ações que envolvem o ato de planejar, a partir das indagações “o que eu quero para a minha aula? Qual é a minha finalidade com essa ação?” (VALETINA), consistem num ato que também é político, pois como nos diz Freire (2011), a educação é um ato político. Não há objetivos e finalidades educativas que sejam indiferentes a valores e projetos políticos de sociedade.

Seguindo esse pensamento, quando o professor planeja a sua aula, ele não está isolado das políticas educacionais e das políticas curriculares a nível global, o que nos permite dizer

---

<sup>22</sup> [...] A recorrência do sentido de técnica atrelado ao tecnicismo da prática docente inscreve-se numa relação temporal e histórica, mas que a possibilidade da construção de novos sentidos promove a eclosão de novas configurações de sentido em torno das técnicas e dos métodos [assim a] concepção que se tem de prática docente e de ensino-aprendizagem é que vai direcionar a intencionalidade no uso das técnicas (SILVA, 2015, p. 119). Nesta direção, o sentido de técnica aqui empregado não é o da técnica vinculado ao tecnicismo, mas técnica como um procedimento.

que a prática curricular consiste numa produção de diálogo e ressignificação das políticas nos contextos locais a partir das suas especificidades e interesses, como apontam Ball (2001) e Mainardes (2006).

Neste movimento de ressignificação das políticas curriculares tendo como base as especificidades dos contextos locais, os professores, no ato de planejar, consideram as seguintes reflexões: “qual é o contexto do meu aluno? É educação do campo? Então a gente vai falar de que? Então o tema da aula vai sobre que?” (VALETINA), o que demanda que “o seu estar no contexto vá virando estar com ele” (FREIRE, 1996, p. 76). E estar com o contexto é construir a si mediante os paradoxos, as contradições, as incertezas e as pluralidades presentes nas práticas curriculares, as quais são dinâmicas porque são pensadas e vividas por específicas comunidades, escolas, salas de aula, grupos e alunos heterogêneos.

Tendo em vista o caráter técnico e político do planejamento de aula, emergem duas compreensões importantes e articuladas que merecem destaque aqui: a primeira seria a compreensão de que “a aula não é minha, a aula é minha e do meu aluno” (VALENTINA), haja vista que a finalidade da prática do professor não é só o processo de ensino, mas, sobretudo, o de aprendizagem dos alunos (SACRISTÁN, 2000). Já a segunda, é a compreensão de que “aula tem uma ação não só pedagógica [...], mas ela tem uma ação na vida daquele aluno”, emergindo o sentido de que o professor, através da aula, age na vida dos alunos. Assim, o que se ensina e o que se aprende tem uma implicação não apenas do ponto de vista cognitivo da dimensão da apropriação dos conteúdos escolares, mas uma interferência na vida do aluno, haja vista que “a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 98).

Diante destas questões, destacamos que através das atividades do PIBID, Valentina foi à escola-campo de atuação, planejou e replanejou as aulas, desenvolveu-as, e em seu discurso enuncia que “ver Tiago lendo e escrevendo foi emocionante, as lágrimas caíam [...], mas não só pelo fato dele ler e escrever, mas de eu poder fazer parte da construção de um futuro melhor, de uma sociedade melhor, de um aluno melhor [...]”.

Tomando por base esta discussão, entendemos que o planejamento, que está imbricado ao desenvolvimento das aulas e estas com intencionalidades, ações e aprendizagens construídas, vai impelindo os professores a construir maneiras de ser, estar e agir no cotidiano escolar. Para tanto, são levados em conta os aspectos criativos e criadores do ato de planejar proporcionados pela técnica, reflexão e pela dimensão política do ato de educar.

Merece destaque ainda a compreensão de que, no que se refere aos processos de organização do trabalho pedagógico do professor e do ensino e aprendizagem, há uma estreita

relação entre planejamento e avaliação. Dessa maneira, cabe ao planejamento as intencionalidades educativas e pedagógicas a partir do contexto social dos alunos e a avaliação como ação que busca a melhoria do ensino e aprendizagem. Diante do exposto, discutimos a seguir sobre a potencialidade do ato de avaliar no processo de construção da identidade do professor.

### 3.2 Decisões acerca do ato de avaliar

A prática avaliativa<sup>23</sup> expressa, quando pautada na reflexão, a criticidade de sujeitos inquietos frente ao mundo, pois o fazer avaliativo não se limita ao domínio de saberes técnicos e didáticos, mas revela toda uma leitura social e política da sociedade e da escola. Nesta direção, tratamos sobre a produção discursiva acerca da prática avaliativa contínua baseada no respeito às diferenças, individualidades e potencialidades dos alunos e às afetações desta produção discursiva na inventividade dos sujeitos.

Neste sentido, Theo enuncia que “a avaliação pode ser todo dia, diariamente, não precisa ser uma prova escrita [...]. Para mim, antes, avaliação só era prova, uma prova escrita, não era outra coisa, não era diária, não era contínua”. Nestes termos, o estudante acena para a ineficiência da perspectiva da pedagogia do Exame que se concentra exclusivamente na elaboração de provas e verificação do aprendizado (LUCKESI, 2010). Compartilhando dessa ideia, Heloísa diz que

A gente não pode imaginar a avaliação como um elemento final. Com a avaliação eu comecei a entender que aquele objetivo que eu tenho eu vou tentar avaliar e se eu alcancei ou não ele vai me dar um caminho, por isso que eu tenho que ter ele em vista [...] a avaliação da aprendizagem me faz pensar sobre como seria a minha prática diante dos meus alunos, me ajuda então para poder fazer meus planos de aula. [...] a avaliação é contínua (HELOÍSA).

Sendo então contínua, a avaliação ajuda na inventividade do sujeito porque implica o ato reflexivo e criador de planejar os processos de ensino. Nesta direção, avaliar é traçar caminhos, criar expectativas, vislumbrar possibilidades, é agir em função de propósitos definidos, é recomeçar, é renovar atitudes para tornar possível o que se deseja, é ousar diante do não programado, é estar aberto ao outro e às suas especificidades, pois “os processos de

---

<sup>23</sup> Esta discussão pauta-se na elaboração de saberes construídos a partir do componente curricular avaliação da aprendizagem escolar.

aprendizagem dos meus alunos não são iguais” (HELOÍSA). É assim que o sujeito se percebe, que se coloca frente ao aluno, que procura se inventar enquanto ser que avalia.

Posicionar-se dessa forma é subverter o discurso de uma coordenadora escolar que na ocasião de proferir uma palestra num programa de formação continuada, dizia ser “a avaliação, tipo essa que o governo coloca, SAEPE, a melhor coisa que existe” (MARIA). Frente a este discurso, a estudante compreende que “a avaliação que vem de cima para baixo, que tem uma imposição” não condiz com um avaliar contínuo, processual com abertura para a inventividade do sujeito porque está “vinculada ao capital e as suas metas de produtividade” (MARIA). Neste caso, estando em conformidade com o paradigma do mercado, a “aprendizagem é rebatizada produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade” etc. (BALL, 2001, p. 104). Na linha deste raciocínio, Maria pondera que

Acho que a escola tem um lado que tem que ser visto. A escola, eu vejo que é organizada de forma muito padronizada, como uma empresa mesmo. A escola é como se ela fosse uma continuação da questão do capital, da produtividade [...]. Ela está formando os sujeitos, ela tem uma meta a alcançar com aquilo ali. E, a maioria das suas normas, das suas metodologias, estão encaixadas como se fossem normas de uma empresa. A gestão, é uma gestão produtiva, o professor tem que ser produtivo, o aluno tem que produzir para dá conta de certas habilidades que ele tem que alcançar [...]. E essas habilidades servem para quem afinal? Vai servir para a sociedade e para o mercado de trabalho. Aí é nisso que eu te falo, pra mim a escola está sendo [...] como se fosse um movimento empresarial. Eles se pautam muito na questão da gestão capitalista, na gestão do mercado produtivo. A questão das metas. A meta é algo extraordinário para eles (MARIA).

No discurso de Maria, uma gestão fundada na produtividade econômica solicita que o aluno desenvolva habilidades que atendam ao mercado. Nesta direção, a avaliação adquire uma função utilitarista, passando a ser vista como uma prática de valor meramente aplicacional. Isto causa estranheza em Maria quando expressa que “a gente vem de uma formação que diz que o processo de avaliação tem que analisar caso a caso, mas como analisar caso a caso com uma avaliação que não considera a individualidade dos alunos?”.

Sendo assim, fica claro que as maneiras de avaliar vinculadas à lógica do mercado não respeitam as individualidades e diferenças e isso incomoda Maria a ponto de refletir, analisar e optar por uma prática avaliativa que considere o aluno enquanto um “ser social, enquanto um ser que questiona, que pergunta, que se coloca, enquanto um ser que ler, que escreve, que interpreta”. Neste sentido, os estudantes estão dizendo que não querem, nem desejam o modo de ser de um sujeito que se utiliza da avaliação para fins mercadológicos, como forma de meramente medir habilidades que assegurem as metas e os interesses do capital. O que

pretendem é agir como um ser que cede espaço para uma avaliação formativa que reconheça o outro em suas diferenças individuais, em suas potencialidades.

E assim, mediante a necessidade de escolha entre os discursos avaliativos presentes no meio social, os sujeitos vão se subjetivando e construindo a si, pois como nos diz Kaufmann (2005, p. 87), é nesta direção “que reside o cerne do processo identitário. Não numa pura subjetividade. Mas na escolha entre possíveis, ainda que alguns sejam mais prováveis que outros”.

Tomando por base esta ideia sobre o processo identitário como construção que se dá no campo do possível, indagamos: quais seriam as possibilidades existentes no currículo vivido a respeito da pesquisa e como elas afetam o processo de construção da identidade do professor? As respostas a estas indagações são apresentadas no item a seguir e o que nos motivou a empenhar-nos na discussão foi a recorrência da pesquisa como um elemento basilar na inventividade de si.

### **3.3 Discursos sobre a pesquisa**

Este item permeia a discussão sobre a recorrência do sentido atribuído à pesquisa como prática fundamental no processo de construção da identidade do professor. Nesta direção, os discursos sinalizam para a contribuição da pesquisa para a superação de uma educação bancária<sup>24</sup> fundada no ensino como transmissão e na aprendizagem como memorização. Entretanto, os discursos também apontam que a pesquisa contribui para a inventividade de um professor reflexivo, investigador e produtor de conhecimentos, quando articulada com as demandas das práticas da educação básica.

A partir destas ideias, trazemos o enunciado de Theo sobre a “importância da pesquisa para o professor estar sempre buscando, está sempre se renovando”. De acordo com o estudante, a pesquisa permite ao professor assumir uma posição ativa e propositiva no processo de produção de saberes, diferente de um sujeito que reproduz de forma irrefletida os conhecimentos produzidos por outros. Desse modo, podemos dizer que “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” (FREIRE, 2011, p. 81). E neste processo de busca contínua, o sujeito se renova, sai “do si mesmo habitual, do si mesmo dos hábitos, dos esquemas incorporados” (KAUFMANN, 2005, p. 225).

---

<sup>24</sup> Concepção de Freire (2011).

Neste sentido, sair do si mesmo habitual é possível a partir do que Demo (2002) chama de questionamento reconstruído permanente e da atitude cotidiana de pesquisa. Nesta direção, compreendemos que emerge um professor que questiona, interpreta, argumenta, sistematiza, compreende, além de desenvolver criticidade, intelectualidade, autonomia, consciência e transformação refletida das suas ações. Construir-se nestes termos repercute de forma direta nas maneiras de ser, estar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, conforme podemos ver no extrato logo abaixo:

O PIBIC abriu possibilidades, ele contribuiu bastante porque ele está me fazendo ser um professor que gosta de pesquisa. É muito interessante isso, ser um professor que pesquisa, principalmente se ele ensina nas series iniciais, no ensino fundamental. Imagine também você dar essa oportunidade aos alunos de desde pequeno eles criarem uma autonomia, eles poderem ter essa noção da pesquisa. Que eles não só devem chegar ali esperar o professor chegar e depositar nele, não, porque eles têm conhecimento, eles podem buscar também, com algumas orientações eles podem buscar sozinhos também. Acho bem interessante essa questão da pesquisa (THEO).

O discurso aponta a contribuição da pesquisa para superação de uma educação fundada na lógica da transmissão e memorização, apontada por Freire (2011) como educação bancária que inibe a criatividade e a produção de saberes, pois pauta-se numa relação pedagógica na qual o professor deposita conteúdos e os alunos apenas memorizam mecanicamente o que lhe foi depositado. Assim, diríamos que a superação de uma educação bancária pela pesquisa proporcionaria, de um lado, a atuação de um professor produtor de saberes e, de outro, a oportunidade de um ensino que potencialize a autonomia dos alunos.

Nesta direção, Demo (2002) aponta que educar pela pesquisa é um desafio tanto para o professor como para o aluno. Neste sentido, o professor é desafiado a constantemente reavaliar a sua prática e os alunos desafiados a desenvolverem continuamente a curiosidade frente ao mundo, a ter iniciativa para desvendar o desconhecido e a construir as suas próprias ideias.

Frisamos que a presença da pesquisa nos discursos dos sujeitos vincula-se ao discurso do professor pesquisador que permeia as políticas educacionais e curriculares, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), como também alguns movimentos sociais<sup>25</sup>. Estas instâncias enxergam na pesquisa a possibilidade de reflexão crítica, investigação e estudos teórico-práticos. Inclusive, Almeida e Guimarães (2010) relatam que nos processos

---

<sup>25</sup>A exemplo da Associação Nacional de Formação de professores - Anfope - que defende o discurso da pesquisa articulada entre teoria e prática e um dos eixos da proposta de formação do movimento. Trazemos a Anfope como exemplo em razão da sua história no campo da formação de professores.

de reformulações do currículo dos cursos de Pedagogia no Estado de Pernambuco, a pesquisa tem tido presença de forma institucionalizada: como por exemplo nos programas de Iniciação Científica, em componentes curriculares e na prática docente na forma de seminários de pesquisas.

O curso de pedagogia da UFPE-CAA não passou por nenhum processo de reformulação pois tanto a instituição como o curso têm uma história muito recente na região do Agreste: pouco mais de uma década. Mas, como a formulação do projeto curricular coincidiu com as discussões trazidas pelos embates e pelas discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais, a pesquisa tem lugar no projeto curricular e ambiciona contribuir na formação “de um perfil de educador com ênfase na [...] pesquisa” (PPC, 2012, p. 02).

Mediante o interesse pela pesquisa na formação de professores, Almeida e Guimarães (2010) entendem que a formação implica um processo de pesquisa vinculado à sistematização e rigorosidade metódica, o que demanda uma formação que repense sobre o que seja a pesquisa, qual a finalidade e como a mesma precisa se desenvolver. O que significa que não basta apenas introduzir a pesquisa no currículo da formação, mas repensar sobre o que é pesquisa e as condições em que ela tem sido produzida, para que de fato se possa estabelecer um diálogo de qualidade entre pesquisa e prática.

Portanto, os discursos dos sujeitos filiam-se a uma rede discursiva a respeito da importância da pesquisa no curso de formação e construção profissional, o que não impede a reflexividade pessoal e os novos dizeres acerca da temática. Heloísa<sup>26</sup>, por exemplo, mediante o discurso da pesquisa como ponte entre teoria e prática, aponta que a eficácia da pesquisa para a melhoria e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem se dá justamente pelo diálogo contínuo entre estas duas dimensões. Diante disso enuncia o seu dizer: “eu posso enquanto professora pesquisar, mas que eu não fique só de fora pesquisando [...] Eu vejo que algumas pessoas querem ficar de fora pesquisando o campo de atuação que é seu, mas que não querem está lá”. E complementa dizendo

Acho que as vezes você vai para o congresso com o interesse de publicar, para você ter o currículo mais recheado, para ter um currículo melhor, para tentar uma seleção por exemplo de mestrado. É até uma distorção você pega aquilo que você aprendeu na escola, você vai lá pesquisar no chão da escola e lá você vai ter o retorno do que você pesquisou ali, fez uso daquele ambiente, você vai pegar aquele conhecimento que você produziu para apresentar em algum lugar as vezes só pelo status de estar apresentando, de estar no congresso (HELOÍSA)

---

<sup>26</sup> A estudante não é bolsista de iniciação científica e os seus saberes a respeito da pesquisa foram construídos através dos estudos e das vivências nos componentes curriculares do curso.

Este discurso reforça a crítica à separação entre pesquisa e prática. Para melhor compreender esta questão, recorremos a Garcia (2011) que procura entender sobre o que motiva os pesquisadores a pesquisar, para quem pesquisam e escrevem e qual o papel da pesquisa. Com bases nestas questões, compreende que as pesquisas e os escritos precisam chegar ao cotidiano das escolas por meio de uma linguagem consistente e acessível, para que assim possam auxiliar a prática do professor. Neste sentido, os objetos de pesquisa necessitam ter como finalidade a busca de benefícios para a melhoria das escolas e do sucesso escolar, a partir do diálogo entre universidade e escola.

Nesta linha de raciocínio, Garcia (2011) discute que pesquisadores cujas pesquisas distanciam-se do cotidiano escolar geralmente estão presos às amarras da produtividade acadêmica. Seus escritos estão voltados para a academia e para as agências de fomento, para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para conseguir prestígio no meio acadêmico.

De modo contrário, um professor que pesquisa com o olhar voltado para “dentro” da escola, preocupa-se com a interlocução dos seus textos com o contexto das práticas curriculares da educação básica. E, a partir da relação conhecimento científico e escola, projeta e renova as suas maneiras de ser e estar na profissão, uma vez que tanto a realidade escolar quanto os conhecimentos científicos são dinâmicos, assim como são dinâmicas as próprias relações entre ambas as dimensões.

Diante dessa discussão, emerge a responsabilidade do currículo da formação em não apenas introduzir a pesquisa no currículo como dissemos anteriormente a partir de Almeida e Guimarães (2010), mas repensar sobre os fins da pesquisa na formação para que de fato se possa estabelecer um diálogo entre pesquisa e prática. A esse respeito, segundo Theo, o curso de pedagogia tem contribuído com esse movimento. O componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica-PPP, por exemplo, possibilita que

[...] logo no início do curso você tenha o contato com a teoria e também com a prática e a partir disso produza conhecimentos sobre a escola, claro que não é uma pesquisa, pesquisa ainda, mas alguns trabalhos nesse sentido, mesmo que seja inicialmente. Isso também dá uma oportunidade para você pensar: será que é isso mesmo que eu quero? Porque logo no início como você vai ter o contato com a teoria e a prática, aí você vai botar na balança, se você está gostando, se você quer seguir realmente. Essa é a profissão! E aí? Se você quiser você continua, se não, tem a oportunidade de você trancar e tentar outra coisa (THEO)

Portanto, identificamos no discurso de Theo que a aproximação com a prática da pesquisa articulada ao campo de atuação suscitou questionamentos ontológicos e impeliu os estudantes a pensarem e decidirem sobre a permanência ou não no curso. Em outros termos, diríamos que os estudantes foram provocados a dar sentido à vida no curso de formação para professores. Isto evidencia o processo invenção contínua de si, uma vez que a identidade se edifica “pelos esforços do indivíduo para dar sentido à sua vida” (KAUFMANN, 2005, p. 90).

Encaminhada esta discussão sobre a potencialidade formativa da pesquisa e suas afetações no processo identitário, seguimos as análises dos discursos a respeito dos saberes construídos sobre o currículo e a capacidade reflexiva e crítica de fazer projeções de si a partir desses saberes.

### **3.4 A capacidade reflexiva e crítica de construir a si frente aos saberes sobre o currículo escolar**

Neste item<sup>27</sup>, analisamos os discursos a respeito dos saberes construídos sobre o currículo escolar e a capacidade reflexiva e crítica de fazer projeções de si a partir desses saberes. Para tanto, colocamos em destaque o saber construído acerca das intencionalidades presentes no currículo; a posição crítica e reflexiva frente aos desafios da prática curricular; a capacidade dos professores de se construírem enquanto atores curriculares<sup>28</sup> e intelectuais transformadores<sup>29</sup>. Sendo assim, encaminhamos as análises com o enunciado discursivo de Valentina a respeito dos seguintes questionamentos:

Essa disciplina do 4º período, currículo e programas, ela te dá um olhar assim... O que é o currículo? Ele é perpassado por intencionalidade. Que intencionalidade é essa? O que é que estar por trás e além de ser apenas português, matemática, e você dá prioridade a português e a matemática, e não a história, e não a artes?

---

<sup>27</sup> Esta discussão pauta-se na elaboração de saberes construídos a partir do componente curricular Currículo e Programas.

<sup>28</sup> Para Pacheco (2005, p. 15), “os atores curriculares, sobretudo, aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significados ao cotidiano escolar”.

<sup>29</sup> Encarar os professores como intelectuais aponta uma crítica à racionalidade técnica e instrumental que separa o planejamento da organização curricular dos processos de implementação e execução (GIROUX, 1997).

Os enunciados da estudante expressam que o currículo não é neutro, mas permeado por intenções e interesses. A leitura crítica<sup>30</sup> sobre o currículo desenvolvida a partir das indagações voltadas para esclarecer o desvelamento das intencionalidades presentes no currículo revela a busca pela aprendizagem e pelo aprofundamento compreensivo a respeito da realidade curricular. Mas, sobretudo, aponta para a compreensão primeira de que o currículo é “espaço de movimento de valores, confrontos, opções teóricas e de um modo de ver o mundo” (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2010, p. 14).

Diante disso, Valentina é movida a refletir sobre os objetivos das suas aulas, as finalidades, sobre o que ensinar, para quê e porquê, ou seja, a estudante é impelida a construir as suas próprias intencionalidades educativas a partir das possibilidades existentes, conforme podemos visualizar no enunciado discursivo que se segue:

[...] você tem conteúdo que tem uma especificidade, que está ali por um motivo, que não é sem intencionalidade [...] você vai dar uma aula, você vai pensar, eu tenho um objetivo nessa aula, o que eu quero para os meus alunos? Eu posso querer também mostrar para eles uma visão mais ampla do mundo, da sociedade, do cotidiano e depois refletir isso nas minhas atividades pedagógicas. Você percebe que há intencionalidade nas ações que antes eu não percebia. Antes eu só estudava os conteúdos de história partindo dos europeus, achava que só havia essa possibilidade, hoje em dia a gente ver que tem um outro olhar sobre a história, que existe várias histórias. E aí? Como é que eu vou levar isso para os meus né? Para os meus momentos de atuação como professora? (VALENTINA).

O discurso de Valentina permite compreender o quanto a criticidade contribui na inventividade contínua das maneiras de ser e estar dos professores à medida em que não fixa os sujeitos em práticas curriculares irrefletidas, conservadoras e sem perspectivas de mudanças. Isto fica evidente, por exemplo, quando a estudante diz que hoje compreende que é possível encaminhar os processos de ensino e aprendizagem em história, a partir dos conteúdos que não tragam os europeus como referências. Sobre os conteúdos, Sacristán diz que

O debate sobre os conteúdos do currículo é um problema essencialmente social e político. O conteúdo de conhecimentos do currículo, longe de representar algo dado para desenvolver tecnicamente, deve ser visto como uma opção problemática que é preciso esclarecer (2000, p. 66).

---

<sup>30</sup> Criticidade no sentido freireano. Segundo o autor, a criticidade desenvolve-se a partir de uma “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta” (FREIRE, 1996, p. 32).

Sendo assim, compreendemos o porquê da seleção de alguns conhecimentos considerados válidos em detrimento de outros. Tais conteúdos estão ali por motivos políticos e sociais, pois “não são só as palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 91).

Pensando dessa forma, Maria expressa a necessidade de criticidade e posicionamento frente a demandas sociais de cunho neoliberal. O objetivo com isso é o de contribuir na formação de sujeitos reflexivos, inquietos e indagadores capazes de pensarem sobre si e o seu lugar na sociedade e no mundo, para que, assim, possam tomar decisões e fazer escolhas conscientes na vida. Podemos visualizar o seu discurso no extrato que segue:

A sociedade capitalista tem suas demandas, mas o professor também tem que se posicionar. Tem que ter um equilíbrio entre o que você quer ensinar pra o seu aluno e aprender junto com ele e o que realmente a sociedade está precisando desses sujeitos que você está formando porque você não pode formar um sujeito apenas pra que ele consiga executar uma tarefa mecanicamente porque quando ele sair da escola ele vai ser mais um funcionário que vai trabalhar em coisas alienantes, ele pode até trabalhar fazendo aquele tipo de função [...] mas vai poder raciocinar sobre o que você está trabalhando e vai poder pensar se vai querer ou não continuar naquela perspectiva ou vai querer avançar, vai querer mudanças, outros caminhos, ou vai se conformar com o que está sendo posto (MARIA).

O discurso de Maria permite-nos compreender que os estudantes fazem projeções para si na profissão professor enquanto *atores curriculares*, à medida que, no contexto da prática curricular, tomam decisões a respeito do conteúdo dos conhecimentos a serem ensinados, produzindo discursos políticos (PACHECO, 2005).

Compreendemos, dessa forma, porque as revelações de Maria apontam para um sujeito que busca decidir sobre os conteúdos de ensino a partir do que entende por formação, educação, sociedade e as relações que podem ser estabelecidas entre estas dimensões. Nesta direção, os estudantes colocam-se como decisores políticos também, porque não ficam à espera passiva dos textos produzidos a nível das políticas curriculares.

Compreendemos que na perspectiva de um sujeito atuante na produção curricular reside o potencial de construção de uma identidade que tenha como dimensão a intelectualidade transformadora que não se curva à instrumentalização e à burocratização de políticas que insistem na padronização do conhecimento e na desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores. Assim, enquanto intelectuais transformadores, os professores não agem como executores de objetivos predefinidos por especialistas, mas apropriam-se criticamente do currículo em favor da formação de alunos críticos e reflexivos também, assim como para a

transformação social (GIROUX, 1997). Para tanto, esta perspectiva implica tornar o político mais pedagógico e

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipatória; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática e em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

Portanto, construir a si tendo como contributo a dimensão da intelectualidade crítica implica uma superação do caráter meramente técnico e instrumentalista sobre as maneiras de ser, estar e atuar como professores, o que demanda uma leitura crítica da realidade e um engajamento com a transformação social, a partir do comprometimento com questões políticas e sociais. Para tanto, os alunos são vistos nas dimensões que o constituem, sejam elas culturais, etnicorraciais, históricas, de classe e de gênero, ou seja, nas especificidades dos seus contextos de vida.

As políticas curriculares, de forma paradoxal, movimentam propostas plurais acerca da formação de professores e o discurso do professor como intelectual crítico, transformador e emancipador tem lugar junto aos discursos dos profissionais como técnicos e como reflexivos (MORGADO, 2005). Assim, a partir do movimento curricular<sup>31</sup>, o discurso do intelectual crítico reaparece como possibilidade de formação da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico. E, reaparece também nos discursos dos estudantes como possibilidade de construção de si. Theo, por exemplo, ao falar de si a partir do vivido no curso de pedagogia, aponta a intenção do curso na formação de um perfil de

[...] professor político que brigue pelos seus direitos, que brigue pelos direitos dos seus alunos, pelos direitos dos outros, principalmente pelo direito social.

---

<sup>31</sup> Circularidade entre os discursos dos contextos de influência, de produção e da prática curricular (BALL, 2001; MAINARDES, 2006).

Isso é importante para a construção de um mundo melhor. E nesse caso, tem a questão das contribuições das disciplinas que trazem as diversidades culturais, de gênero, sexual, religiosas e suas lutas específicas. Lutas por direitos. É muito importante que eu como professor saiba dos direitos desses grupos (THEO).

O discurso de Theo aponta que um professor político, crítico e transformador é comprometido com a busca pela garantia dos seus direitos sociais e dos seus alunos. Dessa forma, os professores contribuem na feitura de um mundo melhor, mais justo, mais democrático e mais inclusivo, no qual os alunos da educação básica tenham por legitimidade o direito de “ser mais”, ou seja, de serem sujeitos livres de opressão, exclusão e práticas desumanizadoras (FREIRE, 2011, p. 40).

Nesta direção, Theo afirma não ser mais o mesmo, pois “tudo isso mudou muito a minha cabeça”, fez uma “reviravolta total”. Diante disso, o estudante relata a sua estranheza quando foi estagiar em uma escola e presenciou quando a supervisora impediu de uma professora mostrar um casal homossexual como sendo uma família. Ao fazer isso, a supervisora reivindicou como certo os valores e filosofias da família tradicional. No discurso abaixo podemos ver o relato na íntegra:

Muda muito a cabeça da gente quando nós saímos daqui e vamos para o mundo lá fora e entra em contato com pessoas que por vários motivos, por n fatores não tiveram acesso a essa discussão de diversidades de etnias, sexuais, religiosas e a gente vê o quanto é impactante para nós. Por exemplo: no estágio que eu fiz numa escola de educação infantil, ai chegando lá era a semana da família, e a professora levou desenhos de famílias, entre esses desenhos tinha um casal homossexual, eu não lembro bem se era dois homens e duas mulheres eu não consigo lembrar, só sei que era homossexual e eu estava na coordenação conversando com a supervisora ai ela chegou lá e ela simplesmente barrou a professora de passar esse desenho como sendo uma família. Tinha que ser só aquela família tradicional, o homem, a mulher o filho e o cachorro. E isso eu achei bem impactante. Eu também não pude falar porque eu estava ali, precisando da autorização dela para poder ficar ali naquela escola, para fazer o estágio. Mas aquilo dentro da minha cabeça fez uma reviravolta porque eu lembrei dos professores aqui falando, das leituras que a gente faz. Queria muito ter interrompido naquela hora, mas não dava não. Mas queria mesmo intervir e transformar aquela situação (THEO).

A inquietação e o inconformismo do estudante frente a postura da supervisora reflete o latente processo de construção da identidade inventiva de um sujeito agora mais sensível ao outro e disposto a transformar as coisas, pois a identidade, enquanto invenção, não obedece, nem se subordina às tradições sociais que enquadram os sujeitos por acreditarem que há um si mesmo consistente, unificado e coerente (KAUFMANN, 2005).

Entretanto, este processo de desobediência não é fácil, harmonioso, nem absoluto, pois, embora a identidade inventiva implique autonomia frente às tradições sociais, Kaufmann (2005) e Orlandi (2013) nos dizem que não existe um sujeito livre e autônomo, senhor absoluto de si. Por isso que Theo não pode agir na escola e interromper a supervisora que impediu de a professora apresentar um trabalho mostrando um casal “homossexual” como família, pois Theo dependia da autorização daquela supervisora para estagiar, o que aponta para o fato de que o pensar e o agir do sujeito não é independente do mundo ou perfeitamente controlado pela pessoa.

Nestes termos, a edificação de si trata-se de um processo conflituoso e complexo, mas não impossível, haja vista que a identidade é manifestação da audácia, engenhosidade e abertura para o novo e para os desafios de um mundo construído pelos interesses do mercado, de hierarquias de sistemas, de técnicas e de valores que parecem intransponíveis. E mesmo que não sejam possíveis um ser e um mundo radicalmente diferentes, perspectivas de transformações podem ser esboçadas e realizadas (KAUFMANN, 2005).

Feita esta discussão sobre as possibilidades de atuação política, crítica e de mudança, nos encaminhamos para o próximo item no qual abordaremos as relações entre as experiências e os saberes edificados no movimento estudantil e o processo de construção da invenção de si.

### **3.5 As implicações do movimento estudantil para o processo de construção da identidade**

Intencionamos abordar as afetações da participação no movimento estudantil para o processo de construção da identidade. Para tanto, encaminhamos a discussão a partir da análise dos discursos de Valentina pois ela foi a única participante desta pesquisa que se envolveu com a política estudantil e apontou os impactos deste envolvimento nas suas formas de enxergar a realidade e a si.

Antes de nos debruçar sobre os discursos produzidos, é importante evidenciar que o conjunto destes discursos nos revela que foram construídos em articulação com as perspectivas mais amplas dos movimentos estudantis<sup>32</sup> pautadas nos ideais da militância cuja ação implica atuação política, protagonismo e intervenções reivindicatórias coletivas que têm por objetivo transformações sociais (MESQUITA, 2003).

---

<sup>32</sup>Para Mesquita (2003), os movimentos estudantis são plurais, pois se expressam através de vários grupos, além de não se limitarem às suas organizações formais, mas na própria dinâmica de criação de interesses que mobilizam os estudantes.

Sendo assim, quando Valentina afirma que “a militância foi fundamental para mim”, aponta para os impactos dos discursos e das práticas produzidas socialmente enquanto sujeito que existe em relação com o social e o histórico. Aponta também, ao dizer que foi “fundamental para mim”, para o processo de construção pessoal de sentidos atribuídos à militância. Um dos sentidos da militância na sua vida pode ser visualizado no extrato abaixo:

Eu sempre fui uma pessoa que eu me achava anormal no mundo. Eu ouvi isso dos meus pais, da minha família: “tu não é normal menina! Como é que tu é menina e quer brincar de bolinha de gude na rua?” [...]. Desde criança eu queria brincar com os meninos, eu queria jogar bola, eu queria brincar de bolinha de gude, então assim, as pessoas: - “não menina, tu é menina, tem que fazer isso não”, então assim, essa militância me mostrou que não é bem assim [...] Então quando eu cheguei aqui, eu entendi que não existe esse ser normal e que eu não sou anormal. Isso é construção subjetiva, é uma construção pessoal.

Sendo assim, o discurso de Valentina aponta que a militância contribui para ela perceber que construir a si de um modo diferente das normas sociais não se trata de algo “anormal”, mas de um processo de construção subjetiva, visto que “a subjetividade encontra, frequentemente, o meio de subverter as tentativas de encerramento em referências demasiado rígidas e categorias demasiadas restritas” (KAUFMANN, 2005, p. 64).

Pensando dessa forma, Valentina passa a não mais conseguir enxergar a realidade como antes em razão das contribuições do movimento estudantil. A partir de então, projeta as suas ações no movimento estudantil e na escola através do diálogo com os seus pares e busca de melhorias salariais e de condições de vida dos alunos, conforme demonstra o discurso abaixo:

Nas nossas ações coletivas aqui na universidade, 5 a 6 ações já deram certo, e a gente já consegue ver resultado. Então eu penso que se aqui foi possível, talvez na escola, no ensino fundamental, eu posso dialogar com os meus colegas e a gente pode tentar lutar por uma melhoria. E assim, eu não consigo mais enxergar o mundo da mesma forma a partir desses momentos de militância. Eu não vou conseguir olhar para o meu salário e não querer lutar por uma melhoria. Não vou conseguir olhar para os meus alunos sem alimento e ficar de braços cruzados. Já trabalhei em uma sala de aula que não tinha um quadro. Eu olhava e me indignava, então, comprei um quadro para a sala de aula. (VALENTINA).

As maneiras de enxergar a realidade e de encará-la através da busca de melhorias junto ao coletivo, as ações que foram desencadeadas e as projeções de continuidade da luta social movidas pelo desejo de transformar revelam então algumas características da militância e como os sujeitos estão implicados a ela.

Sendo assim, Valentina tem se construído enquanto uma pessoa que, tal como sugeriu Freire (1996), constata a realidade não para adaptar-se a ela, mas para compreendê-la e a partir disso, tomar decisões, fazer escolhas e intervir no mundo para mudá-lo. Este processo implica uma subjetividade curiosa e inteligente que interfira na objetividade com que dialeticamente se relaciona.

Nesta linha de raciocínio, Theo, integrante do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da UFPE-CAA e bolsista de PIBIC na linha de estudo Movimentos Sociais e Educação, entra em cena neste debate. Embora não seja participante do movimento estudantil, Theo faz menção em seu discurso à contribuição da militância para a mudança do professor e para a possibilidade do professor ajudar a mudar a vida dos alunos. Visualizamos o seu discurso logo abaixo:

O professor está sempre em mudança. Acho que o principal sentido é esse que move o ser professor, a mudança. É você mudar pessoalmente o seu pensamento sobre o mundo e também tem a possibilidade de você mudar o pensamento dos outros, mostrando as possibilidades existentes no mundo. De você mudar como pessoa e tentar mudar a realidade existente através da luta, da militância. Por exemplo, uma criança que tem o desejo de aprender, se você poder contribuir com isso você está ajudando bastante. Eu acho que você não tem a ideia de poder transformador que você tem ao ensinar uma criança a ler a escrever, porque a partir daí você pode mudar a vida dela (THEO)

O discurso de Theo sobre as possibilidades de mudanças dos professores e dos alunos por via da militância remete à compreensão da identidade como um processo que sendo “continuamente aberto e interativo, é impossível alguma vez estabilizá-la” (KAUFMANN, 2005, p. 29). Dessa maneira, professores e alunos estão sempre se transformando a partir de um processo que é contínuo, tendo em vista a incompletude e o inacabamento do ser humano.

Tomando por base estas ideias, Valentina nos fala do seu desejo em continuar na militância quando concluir a formação inicial na universidade. Todavia, pretende atuar como militante em uma outra formação discursiva: o sindicato dos professores. Podemos visualizar o seu discurso nas linhas seguintes:

Então eu quero continuar, não consigo mais deixar a militância. Quero participar do sindicato dos professores, mesmo sabendo que é um sindicato morto, por que a esposa do presidente trabalha na secretária no cargo de confiança, então o sindicato que só balança a cabeça, não reivindica, não cobra. Tem professores sendo hostilizados lá dentro, eu acompanho isso muito de perto, por que a cidade é pequena, meu esposo faz parte de outro sindicato dos trabalhadores, então os sindicatos eles conversam entre si, as pessoas conversam né? Entre as falas, a gente percebe que é um sindicato morto

vendido ao prefeito. Mas eu não vou me desestimular, quero continuar na militância e quero ajudar a mudar essa realidade.

O discurso de Valentina nos demonstra que a estudante procede constatando a realidade ao compreender a fragilidade do sindicato dos professores da sua cidade: um sindicato nas suas palavras “morto”. Assim, constata a realidade para, então, nela intervir e contribuir para transformá-la. Desse modo, compreendemos que as formas como Valentina se ressignificou através do que experimentou na política estudantil propiciaram a decisão de continuidade na militância, mas agora por meio de outros movimentos sociais, até porque aponta que aprendeu no curso que “ser uma pedagoga militante é saber que posso exercer a docência em outros espaços sociais”.

Diante disto, a participação no movimento estudantil contribuiu também para que os sujeitos construíssem a compreensão de que a sala consiste num espaço convencional do saber-fazer do professor, mas não significa que ela seja o único espaço. Assim a atuação nos movimentos sociais consiste no alargamento do processo de atuação profissional em outros espaços discursivos. Dessa forma, compreendemos que há ocorrência de processos interativos e intersubjetivos de ensino-aprendizagem para além do espaço convencional da sala de aula.

Este capítulo representou as nossas compressões acerca das relações entre o curso de pedagogia da UFPE-CAA e a dinâmica de invenção de si enquanto professor, a partir dos objetivos de identificar, no discurso dos estudantes, como os componentes curriculares do curso de pedagogia e as atividades complementares se relacionam com o processo de construção da identidade. Diante disso, nos encaminhamos as considerações em torno das análises discursivas até aqui apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, voltamos os nossos esforços para a interpretação e compreensão de como se dão as relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia da UFPE-CAA e o processo de construção da identidade enquanto professor. Para tanto, buscamos identificar no discurso dos estudantes como os componentes curriculares e as atividades complementares se relacionam com o processo de construção da sua identidade.

Com a AD enxergamos a linguagem dos sujeitos como elemento em constante interação com o social e o histórico. Sendo assim, tratamos os discursos dos sujeitos como construções inscritas nas condições de produção. Nesta perspectiva, analisamos os sentidos considerando o lugar de enunciação dos discursos e a posição discursiva dos sujeitos, o dito, o não dito, assim como o já dito, ou seja, a memória discursiva ou interdiscurso.

Com base na análise do discurso, foi possível uma aproximação do ciclo de políticas de Ball (BALL, 2001; MAINARDES, 2006) que aponta para as relações entre os contextos de influência, de produção e da prática e, assim, chegamos a algumas compreensões. Compreendemos, por exemplo, que os discursos dos sujeitos a respeito de si são produzidos em interação com uma rede discursiva à medida em que dialogam e ancoram-se nos discursos que perpassam as práticas curriculares do curso de pedagogia. Tais práticas curriculares estão articuladas aos discursos do projeto curricular, e estes, por sua vez, aos discursos das políticas curriculares, o que revela que nenhum discurso produz sentidos isoladamente, mas inserido a uma rede social e histórica que expressa as propostas de formação, os conteúdos dos conhecimentos especializados e os modelos e perfis profissionais em negociação.

Nesta perspectiva, o processo de construção da identidade como invenção de si ocorre no terreno das possibilidades formativas proporcionadas pelo currículo vivido do curso de pedagogia. Assim, a inventividade enquanto professor foi possível à medida em que os estudantes se implicaram e se envolveram com as práticas desenvolvidas nos componentes curriculares e nas atividades complementares do curso de pedagogia. Dessa forma, tornaram-se protagonistas da formação e assumiram-se enquanto sujeitos criadores de sentidos e não apenas portadores.

Assim, no encontro com a teoria e a prática por meio das atividades do estágio supervisionado no ensino fundamental e no PIBID, os estudantes puderam vivenciar o cotidiano da escola e construíram experiências ímpares a partir do ato de pensar, decidir e agir frente aos desafios e às demandas encontradas.

Dessa forma, mediante a precariedade dos aspectos físicos, estruturais e dos recursos didáticos da escola, os estudantes decidiram pela não acomodação e passividade e com uma capacidade criativa e criadora ousaram agir. Foi quando utilizaram dos conhecimentos construídos na universidade e reinventaram maneiras de suprir a falta de recursos didáticos, criaram, eles próprios, situações e produções didáticos-pedagógicas. Diante disso, não só inovaram práticas, mas mostraram que o processo de ensino e aprendizagem é possível mediante a relação entre teoria e prática.

Outro desafio que a escola apontou foram as relações conflituosas que podem haver entre escola e família e a necessidade de se comunicar com o outro que tem posições e perspectivas diferentes, afinal, as relações são conflituosas e tensas porque são desenvolvidas por pessoas únicas e singulares, cabendo então aos professores reinventarem-se nestas relações, olhando o ponto de vista do outro e aprendendo com ele também.

Outra questão importante que emergiu no campo de atuação foi a partilha dos saberes-fazer da experiência dos colegas que são professores com experiência na educação básica e, ao mesmo tempo, são estudantes de pedagogia. Isto tornou evidente que o processo de formação é multirreferencial e que, assim, emerge a necessidade de o currículo da formação comunicar-se com a diversidade dos saberes dos professores e considerar uma maior socialização das experiências destes sujeitos. Isto porque estes sujeitos também são produtores de conhecimentos à medida em que estão em vivência direta com o cotidiano num processo de reflexão sobre as suas ações e as realidades escolares, confrontando teorias, relacionando ideias, tomando decisões e fazendo escolhas.

A prática do planejamento e desenvolvimento de aulas nas escolas-campos de atuação também impactou o processo de ser e fazer dos estudantes, pois o ato de planejar consiste num dos saberes-fazer essenciais a quem se destina a exercer a profissão professor, já que está diretamente relacionado com antecedência, ocorrência, efeitos, avaliação e reorientação dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante destas experiências, interações, relações, trocas e construção de saberes e de fazeres no cotidiano da escola, os discursos nos revelam, sobretudo, que cotidiano escolar vai além de ser apenas um campo de atuação profissional. O cotidiano constitui-se como um dos palcos de referências formativas por permitir a constante produção de saberes-fazeres, práticas docentes e pedagógicas refletidas. Diante disso, entendemos que emerge a necessidade de os currículos e as políticas curriculares potencializarem o elo com o cotidiano escolar, trazendo-o para “dentro” da formação.

Nesta direção, os estudantes revelaram que o próprio ato de avaliar e de pesquisar só faz sentido quando pensados em articulação com as dinâmicas das práticas curriculares cotidianas. No caso da avaliação, os estudantes optam por uma prática avaliativa contínua que respeite as diferenças, individualidades e potencialidades dos alunos, em detrimento de práticas avaliativas vinculadas à lógica do mercado. Tais práticas vinculadas ao mercado buscam medir habilidades que assegurem as metas e os interesses do capital e não veem os alunos enquanto seres sociais, culturais, históricos, criativos, questionadores, inquietos, leitores, curiosos que a cada dia se inventam e se reinventam na escola e na vida.

Os estudantes também apontaram que o ato de pesquisar contribui para a inventividade de um professor reflexivo, questionador, investigador e produtor de conhecimentos, quando articulado às demandas e aos movimentos das práticas da educação básica, o que significa que o sentido da pesquisa na formação de professores é o de contribuir para que os professores produzam conhecimentos sobre a sua profissão, a sua formação, o seu exercício profissional, os processos de ensino e aprendizagem e demais especificidades que compõem o cotidiano escolar.

Nesta linha de raciocínio, os saberes construídos a respeito do currículo no que se refere às relações de poder que o permeiam, assim como as intencionalidades, os interesses e, portanto, a sua não neutralidade, contribuiriam para que os estudantes fossem se posicionando de forma crítica e reflexiva sobre o currículo e os desafios da prática curricular. Assim apontam para a capacidade dos professores de se construírem enquanto atores e decisores curriculares, assim como intelectuais que se apropriem criticamente do currículo como forma de contribuir na formação de alunos críticos e reflexivos.

Sobre isto, emerge o sentido de que as políticas curriculares precisam considerar os professores da educação básica como referências formativas, já que eles são atores e produtores de saberes-fazer e não apenas receptores e consumidores de conhecimentos, o que quebraria com a linearidade das concepções que abordam as políticas como dimensões que elaboram o discurso curricular e os professores como mero executores, as quais negligenciam o poder de invenção e reinvenção que têm as práticas curriculares cotidianas.

Frente aos discursos circulantes nesta pesquisa, compreendemos que construir-se professor implica diretamente a relação teoria e prática e esta percepção foi construída a partir das relações com o curso de pedagogia. As construções das práticas e dos saberes edificados na participação do movimento estudantil reforçam essa compreensão. Com a participação no movimento estudantil ficou evidenciado que a prática militante pautada na atuação política, intervenções e desejo de mudanças a partir de ações no CAA pode projetar possíveis atuações

políticas junto aos demais professores que esbocem transformações nas escolas e na vida dos alunos.

Com base nestas significações, compreendemos que o currículo da formação consegue por via do movimento estudantil contribuir no ingresso dos estudantes às escolas tendo como elemento necessário o político-pedagógico desenvolvido a partir da militância e os seus princípios de luta, subversão, reivindicação e trabalho coletivo.

Tomando como base estas considerações, foi possível identificarmos que os componentes curriculares e as atividades complementares do curso de pedagogia se relacionam com o processo de construção da identidade, à medida que, de um lado, o curso orienta um projeto de formação institucionalizado que é pensado e vivido, e, de outro, os estudantes, de forma singular e ativa, envolvem-se com o currículo, construindo saberes e as suas próprias maneiras de ser, estar e de atuar na profissão professor. E fazem isto, tendo como referências as articulações entre teoria e prática, a reflexão da prática, a criticidade, a politicidade, a pesquisa, a autonomia, o desejo de mudança e as demandas do cotidiano.

Tomando por base estas ideias, compreendemos que a presente pesquisa deixa pistas para a sua continuidade através de novas preocupações investigativas. Assim, ao compreendermos que o processo de construção da identidade do professor foi possível através da relação estabelecida com o currículo da formação inicial e entendendo que esta formação é apenas o começo da construção identitária, nos inquieta saber: como se dá o processo de construção da identidade dos egressos de pedagogia em relação às práticas curriculares cotidianas situadas no campo profissional?

Assim, acreditando que a identidade do professor não é fixa e, portanto, está em um processo constante de reconstrução e compreendendo o cotidiano da escola como um campo possível de construção da identidade como nos apontaram as análises dos discursos, recorrem outros questionamentos a partir desta pesquisa: como se dão as relações entre as práticas curriculares cotidianas fabricadas no chão das escolas pelos egressos de pedagogia com o processo de construção da identidade como professor? Como se dão as relações entre as práticas curriculares cotidianas fabricadas no chão das escolas pelos professores experientes com o processo de construção da identidade como professor? Estas e outras questões caracterizam o nosso desejo em contribuir com a produção de conhecimentos sobre a produção da identidade a partir das relações com o currículo.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Ana Maria Pereira. **O processo de invenção de si**: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- ALMEIDA, L. A. A. de. **Políticas Curriculares para a Formação de Professores e Processos de Reformulação Curricular nas Instituições de Ensino Superior**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.
- ALMEIDA, L. A. A.; GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. Os saberes docentes e a Pesquisa no curso de Pedagogia. In: SILVA, Alexandro da; SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de Lima (Orgs.). **Temas em Educação: Diálogos contemporâneos**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2010.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedito Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Mendeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução nº 3**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Busca e Movimento. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CARMO, Priscilla Maria Silva do. **Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação**. Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2013.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da. **(Des) Caminhos do poder profissional docente**: uma leitura das representações sociais do professor. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- DUBAR, Claude. **A Socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora LDA, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das Identidades**: a interpretação de uma Mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e identidade: a anfope e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Na procura de um curso**: currículo-formação de professores - Educação Infantil Identidade(s) em (des)construção (?). 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós em educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. In: 30ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2007.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. In: 33ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2010.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2011.

GENTIL, Heloisa Salles. Identidades de professores e redes de significações - configurações que constituem o “nós, professores”. In: 29ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KAUFMANN, Jean Claude. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: O príncipe provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, 67-74, jan./abr. 2012 – Currículos: Problematização em práticas e políticas

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr, 2006.

MELO, Maria Julia de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 66, p. 117-149, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**. 23. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2015.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PACHECO, J. A. B. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Formação de Professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas. In: 33ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, Vol. III - Setembro de 1997.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: 35ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; GOMES, Alberto Albuquerque; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; MENIN, Maria Suzana de Estefano; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. In: 31ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu, 2008.

SILVA, Maria Angélica da. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de estudantes-professores (as) no curso de pedagogia**. Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO



### Questionário Para Estudantes de Pedagogia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA Núcleo de  
Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem

#### 1. Dados pessoais

1. Nome do estudante (a): \_\_\_\_\_ 2. Sexo: M ( ) F ( )  
3. Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_ 4. Idade: \_\_\_\_\_ 5. Estado \_\_\_\_\_  
7. Município: \_\_\_\_\_ 6. Mora ( ) no campo ( ) na cidade

#### 2. Nível Médio

1. Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição formadora: \_\_\_\_\_  
( ) Pública ( ) Privada  
Idade de conclusão do ensino médio? \_\_\_\_\_

#### 3. Nível Superior

1. Além de pedagogia, você prestou vestibular para outros cursos (quais)?  
\_\_\_\_\_  
2. Curso de graduação incompleto (qual)? \_\_\_\_\_  
Ano de interrupção do curso: \_\_\_\_\_ Instituição formadora \_\_\_\_\_  
3. Curso de graduação completo (qual)? \_\_\_\_\_  
Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_  
5. Quantas vezes prestou vestibular para pedagogia? \_\_\_\_\_  
7. Após o ingresso no curso de pedagogia prestou vestibular para outros cursos? (Quais)  
\_\_\_\_\_  
Por que? \_\_\_\_\_  
8. Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_\_ 9. Ano (possível) de conclusão: \_\_\_\_\_  
10. Instituição: \_\_\_\_\_ Período atual: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ 11.

Atualmente, participa de projeto de iniciação a pesquisa? Sim ( ) Não ( )

Se sim, em qual área/temática? \_\_\_\_\_

12. Participou de projeto de iniciação a pesquisa e não participa mais? Sim ( ) Não ( ) Se sim, qual o período (períodos) da graduação no qual participou? \_\_\_\_\_

Foi em qual área? \_\_\_\_\_

13. Qual a área de estudo da sua monografia? \_\_\_\_\_

14. Com qual área de estudo do curso de pedagogia você se aproxima?

\_\_\_\_\_

15. Atualmente, participa de projeto de iniciação à docência? Sim ( ) Não ( )

16. Participou de projeto de iniciação à docência e não participa mais? Sim ( ) Não ( )

Se sim, qual o período (períodos) da graduação no qual participou? \_\_\_\_\_

17. Após a conclusão do curso, pensa em trabalhar como professor/professora?

Sim ( ) Não ( )

Em qual nível de ensino? \_\_\_\_\_

Porque?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Projetos de Iniciação a pesquisa – PIBIC

Qual área/temática? \_\_\_\_\_

( ) Projeto de Iniciação à Docência – PIBID

Qual área/temática? \_\_\_\_\_

( ) Projetos de extensão

Qual área/temática? \_\_\_\_\_

( ) Monitoria

Quais experiências? \_\_\_\_\_

( ) Participação em eventos acadêmicos e científicos

Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Outras atividades/experiências acadêmicas e científicas

Quais:

---



---

### 5. Experiência como professor

1. Trabalhou como professora antes da entrada no curso de pedagogia? Sim ( ) Não ( )
2. Trabalhou em algum momento como professor/a durante a vivência no curso de pedagogia e não trabalha mais? Sim ( ) Não ( ) Em caso afirmativo, em qual (quais) período? \_\_\_\_\_
3. Atualmente, trabalha como professor (a): Sim ( ) Não ( )  
Se sim: ( ) Rede Pública de Ensino ( ) Rede Privada de Ensino ( ) Rede pública e privada
4. Nome da instituição (ou instituições) em que trabalha: \_\_\_\_\_  
Carga horária semanal \_\_\_\_\_ ( ) Estagiário ( ) efetivo?
5. Nível de Ensino com o qual trabalha  
( ) Educação Infantil  
( ) Ensino Fundamental (anos iniciais)  
( ) Ensino Fundamental ( anos Finais)  
( ) Ensino Médio  
( ) Normal Médio  
( ) Educação de Jovens e Adultos
6. Em qual ano (anos) escolar? \_\_\_\_\_
7. Há quanto tempo atua como professor? \_\_\_\_\_
09. Em qual município (ou municípios) trabalha atualmente? \_\_\_\_\_
11. Qual o turno que trabalha? Manhã ( ) Tarde ( ) Outros ( )
12. Qual o seu tipo de vínculo empregatício?  
( ) Escola particular  
( ) Funcionário Público (contrato)  
( ) Funcionário Público (efetivo)  
( ) ONGs ( organização não governamental)

### 6. Experiência profissional em outros setores

1. Na área de educação, você tem experiência em alguma outra função?  
( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual a função desenvolvida? \_\_\_\_\_

Quanto tempo de trabalho? \_\_\_\_\_

2. Fora a área de educação, alguma experiência de trabalho? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual a função desenvolvida? \_\_\_\_\_

Quanto tempo de trabalho? \_\_\_\_\_

Contatos:

Escola onde trabalha atualmente: \_\_\_\_\_

Fones residencial e celular: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

**Muito obrigada!**

## **APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

- 1- Quais as contribuições dos componentes curriculares, em termos de conteúdos, discussões, leituras, experiências, para a sua construção enquanto professor?
- 2- Quais as contribuições das atividades complementares que você se envolveu para a sua construção enquanto professor?
- 3- Depois do curso de pedagogia, quais os sentidos de ser professor?
- 4- Depois do curso de pedagogia, como você se vê enquanto professor?