



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Antonia Alves Pereira Silva

**A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico
formativo: possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na
proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade
Estadual do Piauí**

Rio de Janeiro

2020

Antonia Alves Pereira Silva

**A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo:
possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do
curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí**

Tese apresentada, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Área de
concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Antonia Alves Pereira.
A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo:
possibilidades constitutivas da práxis pedagógica na proposta curricular
do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí / Antonia
Alves Pereira Silva. – 2020.
241 f.

Orientadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Pedagogos – Teses. 3. Currículos – Teses.
I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(812.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Antonia Alves Pereira Silva

**A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo:
possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do
curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a. Dr.^a Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília (UNB)

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a. Dr.^a Verônica Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro
2020

DECICATÓRIA

A todos os homens e mulheres que lutam para transformar o mundo em um lugar melhor para se viver, com mais justiça e menos desigualdade social.

A meus filhos Wladimy Júnior e Arthur Alves por me fazerem compreender o que é o amor; por me fazerem continuar (re) existindo. Com o anseio que sejam homens justos capazes de contribuir com uma sociedade mais humana.

À minha mãe, por ser símbolo de amor e dedicação e mesmo na privação do saber escolar continua a nos brindar com sua sabedoria.

AGRADECIMENTOS

À Maria Isabel Ramalho Ortigão, minha orientadora, pela possibilidade do encontro acadêmico frutífero, pela orientação segura e atenciosa, pela confiança em meu trabalho, pela contribuição com meu crescimento acadêmico.

Aos amigos do meu Grupo de Pesquisa “Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática”. Amigos que a vida me presenteou: Carlos Aguillar, Renata Oliveira, Guilherme Stribel, Graciane Volotão e Antônio Zucula. Sem vocês tudo seria mais difícil. Pelo acolhimento, carinho, discussões acadêmicas, encontros para jogar conversa fora, beber e gargalhar. Obrigada!

Às professoras Rosanne Evangelista Dias e Giseli Barreto Cruz pelas contribuições na Banca de Qualificação e pela participação na Banca de Defesa de Doutorado. Às professoras Kátia Augusta Cordeiro Curado Silva e Verônica Borges pela participação e contribuição na Banca de Defesa de Doutorado.

Ao ProPEd/UERJ pela qualificação de excelência!

Às professoras da Linha de “Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura”, pela oportunidade de interagir, pela riqueza e profundidade dos aprendizados durante as aulas e atividades diversas do Programa: Isabel Ortigão, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Rita Frangella, Rosanne Dias, Siomara Borba, José Gondra e Talita Vidal.

À Universidade Estadual do Piauí por permitir minha liberação integral para qualificação com a percepção de meus vencimentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) pelo financiamento de minha qualificação com Bolsa de Apoio à Qualificação Docente.

A Wladimy Lima, esposo e companheiro, pelo apoio durante esses quatro anos difíceis. Por cuidar de nossos filhos em minha ausência; por confiar em minha capacidade intelectual; pela leitura e opinião em meus rascunhos; pelo trabalho em formatar meu texto final.

A todos (as) os (as) amigos (as) docentes do CCECA/UESPI que me apoiaram e torceram por mim nessa jornada que decidi trilhar. Em especial aos (as) amigos(as) do NEPES: Socorro Machado, Valéria Madeira, Dalva Stella, Osmarina Pires, Glauber Alves, Antônio Dias e Maria Andréia.

Às amigas Socorro Machado e Valéria Madeira, pelo apoio, incentivo, carinho e amizade verdadeira. Sigamos na luta pedagógica!

À Lucineide Barros e Luciano Melo pela leitura de meus rascunhos, pelo diálogo acadêmico seguro, pelo incentivo.

À Kátia Regina Rios pelo carinho, amizade, sorriso sempre aberto e por ter transformado a sua casa em um pedacinho da minha casa no Rio de Janeiro. Você foi um anjo que Deus enviou para ajudar nessa etapa.

A todos(as) os estudantes e professores(as) do Curso de Pedagogia da UESPI, Campus Torquato Neto que concordaram em participar desta pesquisa tornando a sua realização possível.

Às amigas construídas nas salas de aula do ProPEd/UERJ, pelos corredores do 12º. Laços de carinho construídos no entrelaço com o rigor do acadêmico: Thales Amaral, Carlos Batistela, Mércia Cancela, Jocemir, Ingrid Cadote, Naiana.

À minha família amada, meus pais, meus irmãos e irmãs que torceram por mim, se preocuparam com minha ausência e pediam a Deus por mim e por meus filhos em cada etapa que passei longe de casa.

Às minhas sobrinhas queridas pela torcida e pelo apoio durante a pesquisa empírica: Naiara Alves e Jade Lima.

A todos(as) que de alguma forma contribuíram para realização dessa importante e desafiadora etapa de minha vida, pessoal e profissional. Àqueles (as) que estiveram aí, em algum lugar, torcendo por mim.

Por fim, um agradecimento especial a 'um lugar', 'um ser' que através da dureza de seus concretos faz fluir amor, sabedoria, desejos, sonhos. Quanta diversidade, quanto poder de resistência e luta! À Universidade do Estado do Rio de Janeiro por tudo! Como não te amar? Obrigada por reafirmar comigo os princípios da luta necessária pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade!

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Antonia Alves P. **A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo**: possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. 2020. 241 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta Tese investiga a formação no curso de Pedagogia e tem como pressuposto que a sua realização pautada por uma epistemologia na qual a unidade teoria-prática seja o eixo central contribui para a formação numa perspectiva crítica do professor. Para tanto, procura responder à indagação: a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), enquanto projeto e prática curricular, possui como eixo norteador formativo uma base epistemológica teórico-prática? Apresenta como objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que na percepção dos sujeitos se desenvolvam numa perspectiva de unidade teórico-prática, entendida como *práxis*. Fundamenta-se numa discussão sobre a concepção de formação de professor presente na política educacional e como ela reflete na produção curricular das instituições de ensino buscando compreender eventuais processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996); discute o conceito de *práxis* na perspectiva Vázquez (2011). Advoga a *práxis* como um princípio epistemológico na organização curricular de forma a contribuir com a formação crítico emancipatória do pedagogo. Para tanto, o currículo do tipo integrado (BERNSTEIN, 1988) apresenta-se como mais adequado a esse propósito. A pesquisa empírica foi realizada no curso de Pedagogia da UESPI, captando a percepção de professores, através de entrevistas, e dos estudantes, por meio de Grupo Focal, acerca da relação teoria-prática no curso; analisa documentos legais que subsidiam a formação em Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso. A pesquisa considera os aspectos macrosociais e microcontextuais (LOPES, 2006; BRANDÃO, 2001) na produção do conhecimento numa perspectiva dialética materialista. Os resultados indicam que o Projeto do Curso condiz com as determinações legais, porém, de forma recontextualizada ao abordar a relação teoria-prática numa perspectiva de *práxis* e uma visão mais explícita da concepção de pedagogo. O discurso dos sujeitos revela que teoria e prática são compreendidas de modos diferenciados pelos sujeitos. Entre os docentes ela assume um sentido de unidade; dentre os estudantes prevalece uma compreensão de unidade, porém há nos discursos sentidos que remetem à separação dessas dimensões. Na percepção dos sujeitos, na prática curricular, predominam atividades que articulam teoria e prática o que ocorre em diversas disciplinas do curso por meio de projetos realizados nas escolas; Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica destacam-se como aquelas disciplinas onde há maior reflexão sobre as atividades realizadas nas escolas. No geral, os estudantes sentem-se preparados para atuação pedagógica futura, porém, esse sentimento é ressaltado quando se refere à educação infantil. Os dados indicam que no currículo há aproximações, mas também distanciamentos quanto à concepção de currículo integrado.

Palavras-chave: Formação crítica Pedagogo. Unidade Teoria-prática. *Práxis*. Recontextualização. Currículo Integrado.

ABSTRACT

SILVA, Antonia Alves P. **Theoretical-practical dimension as a formative epistemological principle:** constitutive possibilities of pedagogical praxis in the curricular proposal of the Pedagogy course at the State University of Piauí. 2020. 241 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This Thesis investigates the teacher training in the Pedagogy course and assumes that its realization guided by an epistemology in which the theory-practice unit is the central axis, contributes to the formation in a critical perspective of the teacher. Therefore, it seeks to answer the question: Does the Curricular Proposal of the Pedagogy course at the State University of Piauí (UESPI), as a curricular project and practice, have a theoretical-practical epistemological basis as its formative guiding principle? It aims to analyze the curriculum of the Pedagogy course, in the light of its curricular elements, identifying processes and practices that, in the perception of the individuals, develop in a perspective of theoretical-practical unity, understood as praxis. It is based on a discussion about the concept of teacher training present in educational policy and how it reflects in the curricular production of educational institutions seeking to understand possible processes of recontextualization (BERNSTEIN, 1996); discusses the concept of praxis in the Vázquez perspective (2011). Defends praxis as an epistemological principle in the curricular organization in order to contribute to the critical emancipatory training of the pedagogue; therefore, the integrated type curriculum (BERNSTEIN, 1988), presents itself as the most suitable for this purpose. The empirical research was carried out in the Pedagogy course at UESPI, capturing the perception of teachers, through interviews, and students, through Focus Group, about the theory-practice relationship in the course; analyzes legal documents that support training in Pedagogy and the Pedagogical Project of the Course. The research considers macrosocial and microcontextual aspects (LOPES, 2006; BRANDÃO, 2006) in the production of knowledge in a materialistic dialectical perspective. The results indicate that the Course Project complies with the legal requirements, but in a recontextualized way when addressing the theory-practice relationship in a praxis perspective and a more explicit view of the pedagogue's conception. The subjects' discourse reveals that theory and practice are understood in different ways by the individuals. Among teachers, it assumes a sense of unity; among students, a sense of unity prevails, but there are senses in the speeches that refer to the separation of these dimensions. In the perception of the individuals, in curricular practice, activities that articulate theory and practice predominate, which occurs in several subjects of the course through projects carried out in schools; Supervised Internship and Pedagogical Practice stand out as those subjects where there is greater reflection on the activities carried out in schools. In general, students feel prepared for future pedagogical acting, but this feeling is emphasized when referring to early childhood education. The data indicate that there are similarities in the curriculum, but also differences in the concept of an integrated curriculum.

Keywords: Critical formation of Pedagogue. Theory-practice unit. Praxis. Recontextualization. Integrated Curriculum.

RESUMEN

SILVA, Antonia Alves P. **Dimensión teórico-práctica como principio epistemológico formativo:** posibilidades constitutivas de la praxis pedagógica en la propuesta curricular del curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Piauí. 2020. 241 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta Tesis investiga la formación en el curso de Pedagogía y supone que su realización guiada por una epistemología en la que la unidad de teoría-práctica es el eje central, contribuye a la formación en una perspectiva crítica del profesor. Por lo tanto, busca responder a la pregunta: ¿La Propuesta Curricular del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Piauí (UESPI), como proyecto y práctica curricular, tiene una base epistemológica teórico-práctica como principio formativo orientador? Su objetivo es analizar el currículo del curso de Pedagogía, a la luz de sus elementos curriculares, identificando procesos y prácticas que, en la percepción de los sujetos, se desarrollan en una perspectiva de unidad teórico-práctica, entendida como praxis. Se basa en una discusión sobre el concepto de formación docente presente en la política educativa y cómo se refleja en la producción curricular de las instituciones educativas y busca comprender los posibles procesos de recontextualización (BERNSTEIN, 1996); analiza el concepto de praxis en la perspectiva de Vázquez (2011). Aboga por la praxis como principio epistemológico en la organización curricular para contribuir a la formación crítica emancipadora del pedagogo; por lo tanto, el currículo de tipo integrado (BERNSTEIN, 1988) se presenta como el más adecuado para este propósito. La investigación empírica se llevó a cabo en el curso de Pedagogía en la UESPI, capturando la percepción de los maestros, a través de entrevistas y estudiantes, a través del Grupo de enfoque, sobre la relación teoría-práctica en el curso; analiza documentos legales que respaldan la capacitación en pedagogía y el proyecto pedagógico del curso. La investigación considera aspectos macrosociales y microcontextuales (LOPES, 2006; BRANDÃO, 2001) en la producción de conocimiento en una perspectiva dialéctica materialista. Los resultados indican que el Proyecto del curso cumple con los requisitos legales, pero de una manera recontextualizada al abordar la relación teoría-práctica en una perspectiva de praxis y una visión más explícita de la concepción del pedagogo. El discurso de los sujetos revela que la teoría y la práctica son entendidas de diferentes maneras por los sujetos. Entre los docentes, supone un sentido de unidad; entre los estudiantes, prevalece la comprensión de la unidad, pero en los discursos hay sentidos que se refieren a la separación de estas dimensiones. En la percepción de los sujetos, en la práctica curricular, predominan las actividades que articulan teoría y práctica, lo que ocurre en varias asignaturas del curso a través de proyectos realizados en las escuelas; Las prácticas supervisadas y las prácticas pedagógicas se destacan como aquellas asignaturas en las que existe una mayor reflexión sobre las actividades que se realizan en las escuelas. En general, los estudiantes se sienten preparados para el desempeño pedagógico futuro, pero este sentimiento se enfatiza cuando se refiere a la educación de la primera infancia. Los datos indican que hay similitudes en el plan de estudios, pero también diferencias en el concepto de currículo integrado.

Palabras clave: Pedagogo de educación crítica. Unidad de teoría-práctica. Praxis Recontextualización. Currículo integrado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Elementos constitutivos da Práxis.....	78
Tabela 1 – Evolução na Quantidade de Professores Efetivos da UESPI.....	103
Mapa 1 – Campi e Núcleos da UESPI pelo Estado	103
Tabela 2 – Quantitativo de estudantes participantes na pesquisa de acordo com a disciplina e Bloco do Curso	114
Quadro 2 – Vínculo dos professores da amostra por Eixo de formação e disciplinas.....	115
Quadro 3 – Categorias de Análise e aspectos abordados	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACCs	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ADCESP	Sindicato dos Docentes
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
Anpae	Associação Nacional de Administradores Educacionais
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCECA	Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/PI	Conselho Estadual de Educação do Piauí
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CESP	Centro de Ensino Superior
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comitê Nacional Pró Formação do Educador
CRO	Campo recontextualizador oficial
CRP	Campo recontextualizador pedagógico
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia
DI	Discurso Instrucional
DR	Discurso Regulativo
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FADEP	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí
Forumdir	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº 9394/96)

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBEU	Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
PIBIC	Programa de Iniciação à Pesquisa
Pibid	Programa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Disciplinas: Prática e Pesquisa Educacional
RP	Programa Residência Pedagógica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina
Sesu	Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TECLE	Termo de Livre Consentimento
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	24
1.1 Aproximações e Distanciamentos do sentido de Currículo	24
1.2 Contribuições de Basil Bernstein ao Debate Curricular	32
2 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.1 Política Educacional e Política Curricular	39
2.2 Política Curricular e Política de Formação Docente	44
2.3 A Política como Processo de Recontextualização	51
2.4 Concepção crítico emancipatória na formação docente	58
3 A PRÁXIS COMO PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	66
3.1 Origem do Conceito de Práxis	66
3.2 A Práxis Como Princípio Formativo no Curso de Pedagogia	73
3.3 Relação Teoria e Prática no Curso de Pedagogia	80
4 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	92
4.1 Concepção da Pesquisa	92
4.2 Da Pesquisa Empírica	98
4.2.1 <u>Contexto Empírico da Pesquisa: apresentando a UESPI</u>	100
4.2.2 <u>O curso de Pedagogia na UESPI - Campus Poeta Torquato Neto</u>	104
4.2.3 <u>Coleta de dados</u>	108
4.2.4 <u>Sujeitos da pesquisa</u>	113
4.2.5 <u>Organização e Análise dos dados</u>	116
5 A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES E INDÍCIOS DE UMA PRÁXIS EM PROCESSO	120
5.1 Documentos: evidências sobre a relação teoria-prática no currículo	120
5.1.1 <u>A Dimensão teórico-prática nos Documentos legais e no PPC</u>	121
5.1.2 <u>Concepção de Pedagogo nas Diretrizes de Pedagogia e no Projeto do Curso</u>	129
5.2 A dimensão Teórico-prática na Percepção dos Estudantes	135
5.2.1 <u>Conhecimento da Finalidade da atividade</u>	137
5.2.2 <u>Conhecimento da Realidade</u>	140
5.2.3 <u>Conhecimento da prática acumulada</u>	142

5.2.4	<u>Sentidos de teoria e de prática</u>	146
5.2.5	<u>Percepções da práxis durante a formação</u>	149
5.2.6	<u>Sentidos da Pesquisa na formação</u>	168
5.3	Percepção dos docentes acerca da formação teórico-prática	172
5.3.1	<u>Compreensão de teoria e prática</u>	173
5.3.2	<u>Estratégias de articulação teórico-prática</u>	175
5.3.3	<u>Concepção de pedagogo em formação</u>	189
6	REAPROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE PRÁXIS E DE CURRÍCULO INTEGRADO	194
6.1	Currículo integrado: aproximações e distanciamentos no curso de Pedagogia	194
6.2	Algumas articulações na práxis formativa do curso de Pedagogia	203
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
	REFERÊNCIAS	218
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os professores	231
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os professores	232
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os professores	233
	APÊNDICE D - Roteiro para grupo focal com estudantes do curso de pedagogia ¹	234
	APÊNDICE E - Roteiro grupo focal com alunos - disciplinas iniciais (bloco VI)	235
	APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido	236
	APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido	238
	ANEXO A - Fluxograma – Licenciatura plena em Pedagogia	5

INTRODUÇÃO

O discurso em torno da educação na atualidade propagado por Organismos Multilaterais - como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - e que tem influenciado a produção de políticas educacionais em diversos países, salienta a necessidade de a escola preparar o aluno para os novos desafios da sociedade contemporânea globalizada. Argumenta-se que a contemporaneidade traz, a cada dia, novas demandas para os jovens cidadãos exigindo destes um conjunto de conhecimentos e habilidades que lhes deem condições de enfrentar os desafios dessa sociedade.

Esse processo de globalização que articula aspectos culturais e de mercado (BALL, 2001) incide diretamente na educação por meio da proposição reformas nas quais as escolas são concebidas na mesma lógica de competitividade do mercado. A 'preocupação' com a formação do estudante torna-se questão premente, nem tanto por seus interesses pessoais, mas pelo valor de mercado que cada estudante pode representar no mundo globalizado, pois, "cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma "economia do valor do/a estudante". (BALL, 2001, p. 108).

Nesse cenário, à escola é atribuída importância significativa enquanto instituição que deverá prover as condições materiais e conceituais para que os indivíduos adquiram as habilidades exigidas pelo contexto globalizado. Em paralelo à consideração dessa importância da escola, ela vem sendo frequentemente questionada quanto a sua eficácia na formação do novo cidadão, sendo tal questionamento direcionado aos professores enquanto responsáveis pela formação das novas gerações.

Nesse sentido, aliado ao discurso de uma nova escola globalizada, intenso debate acerca da formação de professores tem permeado diversos contextos sociais, envolvendo tanto os espaços oficiais de elaboração de políticas educacionais de formação docente, quanto as discussões realizadas nas instituições acadêmicas que, a partir de reflexões teóricas e de resultados de pesquisas, buscam traçar parâmetros para formação docente, estes nem sempre sintonizados com a concepção de formação presente nas políticas dos governos. Assim, a formação docente apresenta-se como temática em constante discussão envolvendo questões como currículo,

identidade, saberes docentes, dentre outras que são frequentemente colocadas, mas com abordagens e perspectivas diferenciadas, dependendo das forças que compõem o discurso.

No âmbito das políticas educacionais são implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, uma série de reformas educacionais que tem na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº 9394/96) sua maior expressão. Pautada nesta Lei, um conjunto de medidas complementares e/ou regulamentares são elaboradas expressando uma dada concepção da política educacional com vistas a regulamentar a educação no sentido de maior afinidade com a forma de funcionamento do mercado. Dentre esses documentos legais, cabe citar as tentativas de padronização curricular por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), precursores da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes para Formação Docente, estabelecimento de um Fundo específico de financiamento da educação com responsabilidades nas esferas federal, estadual e municipal, implantação de um sistema de avaliação escolar, dentre outras.

As reformas na política educacional iniciadas nos anos 1990 seguiram em processo de aperfeiçoamento e intensificação, assumindo novas configurações na primeira década dos anos 2000, mantendo-se o mesmo princípio identitário, qual seja o comprometimento nacional com a melhoria dos índices educacionais em cumprimento aos acordos internacionais assumidos no âmbito das políticas neoliberais implementadas no país (CHARLOT, 2007; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). Nesse sentido, algumas medidas são objeto de maior atenção por parte do governo por serem consideradas de maior repercussão no desempenho das escolas. É o caso das políticas de avaliação externa das escolas que, na primeira década de 2000, são objeto de sucessivas regulamentações ¹ e a política de formação docente.

A construção discursiva governamental sustenta que a qualidade da educação nas escolas é o resultado direto da formação dos professores. Esta, por sua vez, é considerada de baixa qualidade na análise dos Organismos Multilaterais como Banco Mundial cujo parâmetro avaliativo é o chamado professor para o século XXI. Segundo Shiroma e Evangelista (2015, p.98), diversos segmentos como empresários, políticos, mídia, etc têm propagado um discurso do anacronismo da formação docente considerando a obsolescência do professor. Em consequência, o professor

¹ Acerca da instituição da política de avaliação educacional no Brasil ver Ortigão (2017) e Freitas (2014).

“considerado “ultrapassado”, foi caricaturizado como despreparado, incompetente para usar e ensinar a lidar com as novas tecnologias, tão inadequado aos novos tempos que deveria ser descartado ou reconvertido”. Esse discurso tem o propósito de criar um campo propício para as reformas na formação docente propostas pelos governos neoliberais.

Nessa conjuntura é que são aprovados o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e Resolução CNE/CP nº 01/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabelecendo as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores para Educação Básica em nível superior que passa a subsidiar as reformas curriculares dos cursos de licenciatura no país. Na avaliação de autoras como Freitas (2002; 2007), Dias e Lopes (2003), Veiga (2002; 2012), Scheibe (2002), a perspectiva formativa constante nesses documentos priorizava os aspectos práticos e técnicos da formação docente com ênfase no saber fazer e nas competências, de modo a projetar um perfil docente voltado para as demandas do mercado. No escopo da reforma a implantação de sistemáticas de avaliação externa nas escolas, com informações acerca do ‘aprendizado’ dos alunos seria indicador também da qualidade da formação dos professores, prevista nestes Documentos.

Assim, a formação docente, objeto de reflexão desta Tese, passa a ser vista como espécie de panaceia para os problemas da educação numa compreensão linear e determinista do fenômeno educacional em que qualidade na formação docente implica necessariamente a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a qualidade da educação². Essa compreensão no discurso governamental resulta em atribuição de um suposto protagonismo do professor nas políticas públicas.

Entretanto, esse protagonismo docente possui sentidos que são questionáveis. Lawn (2001), por exemplo, salienta que nos documentos oficiais os professores são, por vezes, tratados como responsáveis pelo insucesso dos alunos; discurso esse utilizado como argumento para uma redefinição na sua formação, num processo que o autor compreende como fabricação de novas identidades docentes. Dias (2008) também discute esse aspecto e ressalta a ambivalência no discurso das políticas em se tratando do professor produzindo percepções e tratamento diferenciados em

² O sentido de qualidade da educação no discurso governamental é, em geral, compreendido em termos de indicadores obtidos em testes e avaliações externas padronizadas utilizando parâmetros internacionais de qualidade associados a uma concepção de educação numa ótica neoliberal. Compreendo, pois a concepção de qualidade nesses documentos como uma simplificação de seu sentido.

relação a ele, oscilando entre figura importante e, em outras situações, como culpado. Destaco ainda a face perversa desse processo que ocorre, sobretudo, quando os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações são atrelados a políticas de responsabilização docente como já ocorre em alguns estados brasileiros (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Vale ressaltar que a intensificação do debate acerca da formação docente extrapola a esfera oficial da produção das políticas e dos setores diretamente envolvidos com esse processo, como as instituições responsáveis pela formação docente, escolas, comunidades epistêmicas³, organizações de classe, dentre outros. É cada vez maior o envolvimento de segmentos não diretamente relacionados com a formação docente, a exemplo das igrejas, setores do mercado, ativistas sociais, ONG's, que atuam produzindo discursos que possam incidir sobre os professores.⁴

Tais considerações reforçam o entendimento de que a formação docente vem se constituindo, historicamente, como um campo teórico produzido no confronto entre perspectivas de diferentes grupos que tentam tornar hegemônicas determinadas concepções e projetos acerca do que significa ser professor, numa tentativa de estabilização de sentidos, ainda que provisórios (DIAS, 2012; TURA; FIGUEIREDO, 2015) e que se constituam em dada política de formação docente.

Desse modo, mesmo considerando que a investigação da temática formação docente não é nova, o seu caráter dinâmico e histórico aliado às transformações sociais constantes tanto em nível nacional como global, ressaltam a necessidade de estudos acerca dessa temática. Dentre os cursos de formação docente, dirijo meu olhar para o curso de Pedagogia, voltado para formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e da gestão escolar da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no qual tenho atuado como professora desde o ano de 2004.

O curso de Pedagogia, enquanto curso de formação de professores, guarda particularidades em relação a outros cursos da área. Sua história, desde sua criação em 1939 com o Decreto 1.190, é marcada por numerosos embates, momentos de

³ Comunidade epistêmica refere-se à ação de sujeitos ou grupos com autoridade na produção de políticas educacionais e que exerçam liderança a partir das posições que ocupam nos contextos de produção das políticas (DIAS, 2008).

⁴ Podemos citar como exemplo mais recente de sujeitos e grupos sociais diversos que se organizam em diversas esferas sociais e institucionais para influenciar a formação e prática pedagógica no âmbito das escolas o movimento Escola Sem Partido.

'crise' de identidade e questionamentos quanto a sua formação e atuação no campo educacional. Esses questionamentos envolveram aspectos como: currículo, conteúdo da formação e o tipo de profissional a ser formado, se é técnico/especialista em educação ou se é docente. Uma das explicações para essa situação era a imprecisão legal e, por consequência epistemológica, quanto à proposta formativa levando a dilemas na definição do perfil do profissional pedagogo (BISSOLLI DA SILVA, 2003).

Os debates educacionais dos anos 1980 e 1990 favoreceram também o debate sobre a Pedagogia. As discussões enunciavam a urgente necessidade de reformulação no currículo do curso objetivando a formação de profissionais com uma visão crítica da sociedade, comprometidos com princípios de uma educação democrática e que resolvesse problemas apontados historicamente, dentre os quais a questão da identidade do curso e da separação teoria e prática (BRZEZINSKI, 1996; 2002), frequentemente citados como fragilidades na formação.

Outro aspecto crítico em relação ao curso era a inexistência de Diretrizes Curriculares que nortegassem a elaboração das propostas pedagógicas das instituições formadoras. Esse fato permitia a criação de cursos de Pedagogia, os mais diversos, em que o egresso assumia os mais distintos perfis, comprometendo a construção da noção de identidade do pedagogo. Esse marco legal ocorre somente em 2006 com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DNCP), através do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, após longo processo de discussão e trâmite no Conselho Nacional de Educação (CNE). O curso de Pedagogia foi um dos últimos a terem suas Diretrizes Curriculares aprovadas.

Presente ainda no debate estava a discussão da Pedagogia não somente enquanto curso, mas como área de conhecimento com um objeto de estudo próprio e um saber específico. Desse modo, ganhou destaque no cenário educacional brasileiro produções que procuravam afirmar o caráter da Pedagogia como ciência da educação, cujo objeto de estudo é a *educação como prática social* (PIMENTA, 2001). Uma das contribuições advindas deste debate é a consideração de que o conhecimento nessa área é, fundamentalmente, uma construção teórico-prática (MAZZOTTI, 2001) que, entendida numa dimensão de indissociabilidade, caracteriza-se por ser *práxis* educativa (FRANCO, 2008).

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 que trata das DCNP destaca o trabalho do pedagogo como aquele que se realiza em uma *práxis* social. A Resolução CNE/CP nº

1/2006 também salienta que os estudos de formação sejam realizados de forma teórico-prático (BRASIL, 2006).

A incorporação da perspectiva do trabalho do pedagogo como uma *práxis* social nos Documentos de regulamentação do curso representa o triunfo de um dos projetos em disputa na definição das Diretrizes Curriculares para o curso, defendido por diversas entidades e comunidades acadêmicas que têm na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) sua maior expressão e, desde o final da década de 1980, já discutia um projeto nacional de formação de professores.

Assim, subsidiada na produção acadêmica de formação docente produzida nos anos 1990 e nas determinações legais advindas da reforma educacional, mais precisamente nas Diretrizes Curriculares de Pedagogia, as instituições de ensino superior reformularam os currículos dos cursos de Pedagogia. Desse modo, foram se desenhando as primeiras interrogações para investigação nesta Tese: o currículo de Pedagogia da UESPI estaria em sintonia com os documentos da política educacional? Como as questões consideradas problemáticas na formação do pedagogo foram significadas no Projeto Pedagógico do Curso? Que tipo de profissional pedagogo está sendo formado na UESPI?

Nesse sentido, meu interesse investigativo foi delineado em dois níveis de busca: na articulação da política educacional com a produção do texto curricular no âmbito da instituição (UESPI) e no desenvolvimento do currículo. Desse modo, foi pertinente trazer para a discussão as contribuições de autores que refletissem sobre a produção do texto político como Ball (2001; 2011) e Ball e Bowe (1992). Para eles, as políticas não são derivadas de um único contexto produtivo numa perspectiva verticalizada, de centralização do poder na esfera governamental, para apenas serem implementadas no nível da prática. Ao contrário, explicam que a política é produzida em diversos contextos: o contexto de influência, o de produção e o da prática, assim como o pensamento de Bernstein (1996; 2017), para quem os discursos produzidos em contextos distintos são recontextualizados no campo recontextualizador pedagógico.

Portanto, objetivando um conhecimento sistemático quanto à formação no curso de Pedagogia, procurei captar o processo de formação realizado no curso tendo como eixo condutor da reflexão a dimensão teórico-prática, enquanto *práxis*. Defini, então, o seguinte **problema de pesquisa**: a Proposta Curricular do curso de

Pedagogia da UESPI, enquanto projeto e prática curricular, possui como eixo norteador formativo uma base epistemológica teórico-prática?

Como **objetivo geral**, almejei analisar o currículo do curso de Pedagogia à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que na percepção dos sujeitos se desenvolvam numa perspectiva de unidade teórico-prática. Na busca desse propósito, outros objetivos específicos foram definidos:

- a) Analisar os significados atribuídos à dimensão teórico-prática nos documentos que regulamentam a formação no curso de Pedagogia e no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UESPI;
- b) Reconhecer no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI eventuais intervenções contextuais no sentido de recontextualização da política de formação docente e da compreensão da dimensão teórico-prática;
- c) Identificar na dinâmica curricular do curso de Pedagogia da UESPI estratégias e práticas que na percepção de estudantes são realizadas de modo a fortalecer a dimensão teórico-prática;
- d) Identificar junto aos professores quais estratégias e práticas são utilizadas por eles no desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UESPI no sentido de fortalecer a dimensão teórico-prática;
- e) Verificar no currículo a existência de práticas que possam ser identificadas com a perspectiva do currículo integrado de Basil Bernstein;

A demarcação da formação no curso de Pedagogia, com foco na dimensão teórico-prática, enquanto objeto de estudo, ocorreu por uma necessidade de saber se a formação realizada no âmbito da UESPI atua no sentido de superar uma das críticas historicamente feitas ao curso: a separação entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, compreendo tratar-se de uma questão epistemológica para Pedagogia enquanto área de conhecimento que deve subsidiar seu fazer numa dimensão teórico-prática, uma vez que, concordando com Cabral (2011, p. 80), “a formação do pedagogo passa pelo ser próprio da Pedagogia, em seu devir dialógico de ser uma prática, um campo epistêmico, e uma área disciplinar, que se faz na relação orgânica entre teoria e prática”. Portanto, trata-se de um princípio epistemológico identitário da Pedagogia e

que, penso eu, deve ser respeitado no desenvolvimento das propostas pedagógicas desse curso.

Desse modo, pretendi olhar para o currículo considerado aqui como texto, processo e política cultural (LOPES; MACEDO, 2011a), reconhecendo sua natureza complexa, dinâmica e contraditória, expressa em termos de documentos formais, mas cuja existência concreta se faz no cotidiano institucional, na interação entre os sujeitos que o vivenciam e na relação desses sujeitos com o conhecimento e as formas de operacionalização do currículo propiciadas pela instituição e o contexto social macro.

Acredito que olhar o currículo no que concerne aos seus objetivos, conteúdos, aspectos metodológicos e práticas avaliativas, a partir da perspectiva dos sujeitos que o vivenciam, permitiria uma visão ampla e transversal do mesmo. Ao visualizar o currículo em seu sentido orgânico, pretendia perceber também a dinâmica curricular em termos disciplinar, suas articulações verticais e horizontais, tecidas no sentido de promover uma maior ou menor integração teórico-prática no espaço curricular do curso. Nesse aspecto, fundamentei-me em Basil Bernstein que discute tipos de currículo.

Para o autor, há dois tipos de currículo: coleção e integrado. No currículo do tipo coleção, as relações são mais isoladas e com maior hierarquização do conhecimento; já no currículo do tipo integrado, as relações são mais flexíveis e com maior interação entre as áreas disciplinares do currículo (BERNSTEIN, 1996, 2017). Minha hipótese foi que um currículo do tipo integrado na acepção de Bernstein favoreceria práticas pedagógicas numa perspectiva da dimensão teórico-prática, portanto, contribuindo para formação de profissionais docentes mais qualificados para o exercício da *práxis* educativa.

Ressalto que, embora existam muitos estudos abordando o tema da dimensão teórico-prática na formação do pedagogo (CRUZ, 2008; PIMENTA, 2002), essa não é ainda uma questão superada. Da mesma forma, ao buscar conhecer de modo aprofundado o processo de formação no curso de Pedagogia da UESPI, vislumbrava a possibilidade de produção de informações consistentes sobre a operacionalização da proposta curricular, permitindo apreciar seus aspectos positivos e, também, aqueles que merecem reflexão podendo, posteriormente, subsidiar novas reformas curriculares ou novas questões de pesquisa.

O meu interesse pelo tema da formação no curso de Pedagogia não é recente, remonta à graduação na condição de representante discente na Comissão de

Reformulação Curricular, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Portanto, ainda na graduação, questões como objetivo de formação do pedagogo, perfil profissional, mercado de trabalho, críticas aos currículos existentes nas IES à época, tornaram-se familiares a mim, jovem estudante, militante de movimento estudantil, bolsista de iniciação científica que, paulatinamente, foi construindo a convicção do potencial da educação para mudar a vida das pessoas, sobretudo, daquelas com menor poder aquisitivo e de que nós pedagogas(os) tínhamos um papel social importante.

Ao iniciar minhas atividades como docente do ensino superior na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), a temática foi surgindo a partir de estudos e leituras, em disciplinas ministradas e, posteriormente, por estar envolvida com a Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UESPI, onde permaneci por um longo e desafiador período. Meu envolvimento com o curso de Pedagogia ampliava-se cada vez mais resultando na participação do Núcleo Docente Estruturante do Curso e, posteriormente, assumindo a Coordenação do Curso por um período de dois anos. Desse modo, as tensões referentes à formação em Pedagogia estiveram/estão impregnadas em minha vida profissional de forma bastante intensa.

O ingresso no curso de Doutorado do ProPEd/UERJ, na linha de Pesquisa de Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, permitiu uma resignificação da forma como me relacionava com o objeto da formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia. Tanto as discussões nas disciplinas do curso quanto no Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática influenciaram de forma incisiva a minha percepção acerca da questão da formação de professores em dois sentidos: primeiro no que se refere às políticas educacionais de formação de professores e a segunda na percepção da noção de identidade docente.

De forma mais específica posso destacar que os estudos no Grupo de Pesquisa promoveram uma aproximação de autores como Stephen Ball permitindo uma ampliação na compreensão acerca do processo de produção das políticas públicas educacionais; não simplesmente como um processo de implementação, numa perspectiva verticalizada e unilateral da política, mas como processo de atuação onde professores e as escolas também atuam como agentes produtores das políticas. Isso me permitiu um outro olhar sobre o texto curricular que ajudei a produzir enquanto membro da Comissão de Reformulação Curricular.

Igualmente, as reflexões acerca do pensamento pós-crítico e, mais especificamente, a orientação pós-estrutural provocaram em mim o desequilíbrio necessário a todo processo de conhecimento, numa perspectiva piagetiana. Posso dizer que as certezas que eu tinha acerca do processo de formação docente, notadamente, a compreensão do conceito de identidade e uma crença quase idealizada no processo de formação, transformaram-se em incertezas e inseguranças. Assim, atualmente quando falo ou penso sobre a identidade do pedagogo, faço-o tendo em vista a noção de processos identitários, compreendendo que não existem identidades fixas e universais (HALL, 1987).

Desse modo, tenho procurado pensar o processo de formação como uma possibilidade, uma contingência. Não obstante ser uma contingência, isso não significa que [...] “tenhamos que abrir mão de projetar perfis docentes nos projetos curriculares para formação de professores, mas implica pensá-los como horizontes que se estabelecem em relações de poder onde sempre haverá exclusões de muitas outras possibilidades” (TURA; FIGUEIREDO, 2015, p. 770).

Considero que esse processo que desestabilizou minhas certezas fundadas, sobretudo, numa perspectiva crítica da educação, não se apresentou a mim de forma impositiva, mas como um processo de reconhecimentos, identificações, afirmações e negações, próprios ao modo pelo qual vamos nos constituindo enquanto sujeitos e profissionalmente. Diria, portanto, que meu olhar hoje sobre a educação e a formação docente, ainda que permaneça fundado na perspectiva crítica da educação, foi aprimorado, eivado de outros olhares, pós-críticos.

Esta Tese está estruturada em seis Capítulos além desta Introdução e das Considerações Finais. No primeiro Capítulo faço uma discussão objetivando uma aproximação do conceito de currículo, apresento também a contribuição de Basil Bernstein para a discussão de currículo, com ênfase no conceito de currículo integrado. No segundo Capítulo faço uma discussão sobre política educacional e política curricular, situando nesse contexto de discussão a formação de professores, apresento o conceito de recontextualização a partir de Basil Bernstein e faço ainda uma discussão da formação docente na perspectiva crítico emancipatória defendida nesta Tese. No terceiro Capítulo apresento o conceito de práxis conforme discutido por Adolf Vázquez, a práxis como princípio formativo do professor e uma discussão da relação teoria e prática no curso no Pedagogia. No quarto Capítulo apresento o caminho investigativo desenvolvido nesta pesquisa. No quinto e sexto Capítulos faço a discussão dos dados da pesquisa empírica, concluindo com as Considerações Finais.

1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

“A melhor forma de ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa”

Rudolph apud Goodson, 2012, p.22

Neste Capítulo, objetivando compreender os sentidos atribuídos ao conceito de currículo, é realizada uma discussão situando-a no âmbito de algumas abordagens teóricas. Na sequência é apresentado o pensamento de Basil Bernstein a partir de alguns conceitos-chaves de sua teoria que auxiliam na compreensão do discurso pedagógico e os tipos de currículo.

1.1 Aproximações e Distanciamentos do sentido de Currículo

Ao abordar a constituição de políticas curriculares para formação docente, considero pertinente iniciar com uma tentativa de compreensão do sentido de currículo. Menciono esse propósito enquanto tentativa por entender ser esta uma tarefa difícil dada a complexidade do termo. Portanto, não há, aqui, uma pretensão de definição, pois como bem alertam Lopes e Macedo (2011), responder o que seja ‘o currículo’, não é tarefa fácil. Igualmente não farei um resgate histórico cronologicamente delineado, mas uma tentativa de compreensão dos sentidos recorrentes do termo, bem como de aspectos relacionados a esses sentidos que permitiram a construção de determinadas acepções atribuídas ao currículo. Considero que o entendimento, ainda que parcial, do que seja currículo, é necessário para a discussão das políticas curriculares vigentes no país no que tange à formação docente.

Entre autores que discutem o tema (LOPES; MADECO, 2011a; SACRISTAN, 2000; GOODSON, 2012; MOREIRA, 2001; MACEDO, 2013; SILVA, 2015), é comum ser ressaltado a forma diversa com que o currículo vem sendo compreendido desde o surgimento do termo no século XVII.

Partindo de uma perspectiva histórica, Goodson (2012) salienta que os primeiros registros do termo currículo o relacionam a processos de escolarização. O

autor discute dois aspectos acerca do termo que nos ajudam a compreender o sentido inicial atribuído a currículo. O primeiro está relacionado com o sentido etimológico da palavra latina da qual deriva currículo, *scurrere*, que se refere a curso, corrida. A partir desta noção, currículo “é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 2012, p. 31). Desse modo, o sentido remete às experiências de ensino-aprendizagem que devem ser seguidas por determinado grupo; um plano de estudos.

Um segundo aspecto está relacionado ao contexto e local de origem do termo, a Universidade de Glasgow, na Escócia. Citando os estudos históricos de David Hamilton, Goodson (2012) destaca o contexto do surgimento do termo: o de expansão da doutrina calvinista em franco processo de autoafirmação não apenas religioso, mas também político, no qual a noção de estudo, religiosidade e disciplina estão interligados. Nesta [...] “perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional o que a disciplina era para a prática social calvinista” (HAMILTON, 1980 apud GOODSON, 2012, p. 32). Goodson (2012) considera que neste momento foi estabelecida a primeira relação entre conhecimento e controle.

Assim, pelo exposto, o primeiro sentido de currículo está marcado por duas ideias igualmente potentes: a primeira, a de currículo como plano de estudos a ser seguido e outra, a necessidade de ser controlado, disciplinado. É importante destacar que esta noção de controle e disciplina está presente tanto em termos internos ao processo de escolarização como também a outras instâncias da vida social que detêm algum tipo de poder sobre o que deve acontecer nas instituições escolares. Desse modo são controlados, por exemplo, desde as formas de organização dos conteúdos, regras disciplinares até a seleção do tipo de conteúdo que pode adentrar nas escolas, ou seja, que farão parte do currículo escolar.

Esta forma de conceber o currículo marcou de forma muito intensa a nossa compreensão de currículo e ainda é bastante presente nos dias atuais. Lopes e Macedo (2011a, p.19), a partir de suas pesquisas, salientam que são comuns definições de currículo como guia de estudos, grade de disciplinas, experiências de ensino de aprendizagem, dentre outras. Para as autoras, esses sentidos carregam a ideia de currículo [...] “como organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo o processo educativo”. Segundo as autoras, trata-se de uma compreensão simplificada

de currículo que esconde outras questões relevantes sobre o termo. Salientam, pois, a necessidade de buscar conhecer as demais questões que estão relacionadas ao currículo.

Outro autor que discute currículo, Sacristán (2000), apresenta, a partir de análise histórica da literatura curricular norte-americana, um conjunto de ideias frequentemente associadas a currículo e que vão ao encontro do que Lopes e Macedo (2011a) afirmam, dentre as quais: guia de experiências para o aluno, guia de orientação para o professor, conteúdos, planos, especificação de objetivos, nível ou modalidade de ensino, resultados pretendidos, experiências de aprendizagens planejadas pela escola, dentre outras. Para o autor, as diversas interpretações sobre currículo, às vezes complementares, e em alguns casos contraditórias, estão relacionadas com a complexidade do termo.

Ao refletir sobre a relevância de se compreender o conceito de currículo em virtude da sua importância para o processo educacional, Macedo (2013, p. 15) enfatiza a paradoxal falta de conhecimento sobre o mesmo afirmando que o currículo ainda representa [...] “uma significativa opacidade semântica para muitos trabalhadores em educação e a sociedade em geral” [...]. Seguindo o mesmo raciocínio, Sacristán (2000) argumenta acerca da necessidade de os educadores bem compreenderem o conceito de currículo, uma vez que este assume cada vez mais importância no debate das políticas educacionais.

Discutindo a relevância das práticas curriculares no âmbito das demandas educacionais, Macedo (2013) salienta a necessidade de os educadores serem competentes em matéria de currículo evitando simplificações, reduções e pulverizações. Para ele,

[...] é necessário que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas. (MACEDO, 2013, p. 14-15).

Pelo exposto, percebe-se que a problemática em torno da compreensão do conceito de currículo foi sendo constituída historicamente por uma tradição teórica na área que, por muito tempo, atribuiu ao termo os sentidos anteriormente mencionados (grade de estudos, experiências de aprendizagem etc); de modo que o currículo no âmbito escolar passou a ser percebido como algo prescrito, instituído, comportando

aos professores, predominantemente, a função de executores de tais planos/programas.

Nas teorias tradicionais do currículo (SILVA, 2015) que no Brasil foram dominantes até os anos 1970, a lógica curricular estava centrada nas questões inerentes a esses aspectos, portanto, à dimensão micro escolar do processo educacional. Pensar currículo significava voltar-se para questões técnicas de como elaborar o currículo com foco na seleção de conteúdos e questões relacionadas a métodos de ensino. Nessa perspectiva, escola e currículo eram percebidos como viabilizadores dos objetivos socioeconômicos. No âmbito das teorias tradicionais estão incluídas diversas abordagens que embora possuam ênfases diferentes, mantêm entre si pressupostos gerais. No Brasil suas ideias são expressas pelo eficientismo social e pelo progressivismo cuja referência é a Escola Nova (LOPES; MACEDO, 2011a).

Com o desenvolvimento da teoria educacional crítica no Brasil, a partir dos anos 1980, em virtude do processo de redemocratização do país, outra concepção de educação é construída. A forma de conceber o processo educacional é modificada, passando a ser entendido como resultado de uma construção social e refletindo interesses diferenciados em disputa na sociedade. Assim, contrapondo-se às teorias tradicionais de educação, aspectos anteriormente ignorados passam a ser considerados na análise da problemática educacional, tais como as relações sociais desiguais, questões de cultura e ideologia. Desse modo, as teorias críticas sobre currículo

[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social. (SILVA, 2015, p. 30).

Pautada nesta perspectiva teórica, a noção de currículo é reconfigurada. Um dos pressupostos na teoria curricular crítica é que, em contraposição, ao defendido na visão tradicional, a educação, conquanto uma prática social, não é neutra. Desse modo, o currículo expressa interesses, valores, expectativas de classes sociais que se configuram de modo diferenciado no currículo em decorrência de lutas por hegemonia. “É aí que o ângulo muda e se reconfigura, e a atenção da teoria crítica volta-se para compreender *o que o currículo faz com as pessoas e as instituições* e não apenas *como se faz o currículo*” (MACEDO, 2013, p. 38, grifo do autor).

É importante frisar que a teoria curricular crítica, assim como a tradicional, não é um corpo uniforme (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011a; MOREIRA, 2001), mas um conjunto de abordagens teóricas que partilham diversos pressupostos, sendo o principal deles o questionamento da sociedade a partir de suas relações desiguais de produção do capital, destacando como essas relações produzem um quadro de desigualdades socioeconômicas refletindo em todas as esferas da sociedade. Desse modo, passam a ser objeto de reflexão na discussão curricular temas como: relações de poder, ideologia, conscientização, reprodução cultural, resistência e emancipação (SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, currículo é entendido como uma construção social, um artefato carregado dos valores, de significados culturais, marcas de um determinado tempo histórico. É, segundo Goodson (2012, p. 27), “um processo pelo qual se inventa tradição” e cuja definição envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual.

Ao defender o currículo como uma construção social, os teóricos críticos rejeitam os pressupostos de neutralidade do conhecimento curricular assim como entendem seus efeitos formativos para além da dimensão cognitiva dos indivíduos, tornando seu papel fundamental no processo de escolarização.

Numa síntese que caracteriza o sentido de currículo na perspectiva crítica, embora sem as particularidades das diversas abordagens, Moreira (2001, p. 4) afirma que

A centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é plenamente reconhecida pelos autores da teoria curricular crítica [...]. Apoiando-se principalmente no neo-marxismo de Gramsci e nos pensadores da Escola de Frankfurt, são numerosos os estudos que, focalizando o currículo oficial, o currículo oculto e o currículo em ação, bem como os recursos empregados e as relações sociais estabelecidas na prática curricular, procuram entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros.

O currículo deixa, assim, a zona de conforto dos espaços micros da sala de aula para construir-se na dinâmica das disputas de poder presentes na sociedade. É por esse motivo que Silva (2015) destaca o currículo como espaço de contestação e de disputa.

A ampliação do sentido de currículo torna-se mais evidente, potencializando a discussão do tema, a partir da influência das teorias pós-críticas do currículo incrementadas no Brasil a partir dos anos 1990. É importante salientar que, assim

como nas abordagens anteriores, as teorias pós-críticas não representam um todo uniforme. Acerca dessa questão, Lopes (2013) dialogando com Appadurai (2001) ressalta

a importância de compreender a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas. Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas [...] Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013, p. 10).

A autora frisa que o termo ‘impreciso’ não pode ser entendido como sinônimo de equivocado, mas como uma característica inerente à própria teoria pós-crítica; numa clara oposição à ideia de precisão e certezas do pensamento moderno.

As teorias pós-críticas trazem para o centro da discussão educacional, e do currículo, as questões referentes ao multiculturalismo. Entretanto, a discussão de cultura, nessa perspectiva, busca romper com as noções de cultura cristalizada, como uma essência; em favor de uma noção de cultura que enfatize a diferença. Desse modo, criticam a concepção de um multiculturalismo liberal ou humano por entenderem que essa concepção aborda a cultura de forma essencializada e não visam à transformação das condições de dominação cultural e preconceitos existentes na sociedade. (SILVA, 2015).

Macedo (2006, p. 105), em texto que discute as relações entre currículo e cultura, busca redefinir currículo como cultura. Ressalta que “o cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida”. O conceito de diferença é, portanto, um conceito caro à abordagem assumida pela autora que acrescenta: [...] “não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”. Para a autora, o currículo pode ser entendido como espaço de produção de significados; significados negociados entre grupos manifestos, portanto, espaço de enunciação.

Numa tentativa de síntese acerca dos sentidos de currículo advindos da contribuição das teorias pós-críticas, recorro a Moreira (2001), em diálogo com Silva (2015) que enfatiza

o currículo representa uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades, e considerando a *cultura* como espaço em que significados se produzem, concebe o currículo como *uma prática de*

significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais. (MOREIRA, 2001, p. 5).

Assim, as teorias críticas e pós-críticas permitem um repensar sobre o currículo que, sem negar a existência do *prescrito* e do *formal*, reconfiguram o sentido de currículo contribuindo para repensar as práticas educacionais e o papel do currículo no contexto escolar. Silva (2015) e Moreira (2001) consideram que ambas as teorias trazem contribuições importantes para a pensamento curricular, havendo distanciamentos, mas também aproximações que podem gerar produções importantes para área.

Feito esse delineamento acerca dos sentidos de currículo, julgo necessário situar-me em relação aos mesmos. Considero isso pertinente por entender com Macedo (2013) que além da necessária noção de currículo é preciso posicionar-se em relação aos seus sentidos; saber como esses sentidos implicam na prática educacional dos educadores, portanto, em minha prática profissional de professora formadora que pretende olhar para um currículo de formação de professores.

Para Macedo (2013, p. 15), não se trata de fixação de conceitos ou de assumir uma postura pautada em oposições excludentes, mas a explicitação politizada de uma concepção; [...] “uma política de sentido em elucidação, fincada na relevância socioeducacional do compromisso com o trabalho de responsabilidade em dizer bem com implicação”.

Neste sentido, coloco-me no marco referencial das teorias críticas de currículo por compreendê-lo como uma produção social, histórica e cultural, marcada por relações de poder das quais destaco as relações econômicas do modo de produção capitalista. Entendo que o currículo como expressão de uma determinada concepção de conhecimento, de homem e de sociedade, não se constitui de modo uniforme, determinista, havendo, pois, espaço para resistências, (re)elaborações e transformações.

No âmbito da teoria crítica destaco o pensamento de autores como Michael Apple e, especialmente, Henri Giroux. Para esses teóricos, a educação e o currículo pertencem à dinâmica das relações produzidas no mundo capitalista. Entretanto, não percebem essas relações de forma mecanicista, determinista, mas mediadas pelas demais relações sociais. É dessa mediação que surge a possibilidade de resistência e emancipação, categorias centrais na abordagem de Giroux, como salienta Silva (2015, p. 53, grifo do autor.).

É no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mais alternativa, sobre o currículo. Giroux esteve preocupado nessa fase inicial, em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução. Ele já fala aqui em uma “pedagogia da possibilidade” [...]

Em Giroux (1997), as categorias conceituais *resistência e possibilidade* são fundamentais para o entendimento do currículo como uma forma de *práxis* educacional cuja concepção, modo de organização e atuação favoreça aos jovens e a criação de condições para transformação das relações desiguais na sociedade.

Assim, com respeito ao discurso da possibilidade, estamos sugerindo como mencionado acima, que o estudo do currículo seja informado por uma linguagem que reconheça o mesmo como introdução, preparação e legitimação de formas de vida social. Isto é, o discurso curricular consideraria seriamente as particularidades sociais e históricas que constituem as formas e limites culturais que dão significado às vidas dos estudantes e outros aprendizes. (GIROUX, 1997, p 171).

A citação torna evidente outro aspecto presente no pensamento de Giroux, sua atenção às questões culturais que o levam a significar o currículo como uma política cultural, explicitando que a produção curricular é também produção de significados. A noção de currículo como política cultural (GIROUX, 1997) e a vinculação com os estudos culturais faz com que, segundo Silva (2015), Giroux se aproxime dos referenciais pós-críticos em currículo.

Em síntese, identifico que os aspectos conceituais abordados por Henri Giroux ajudam na discussão curricular por compreender “o currículo como uma *práxis* social orientada para o desvelamento das iniquidades sociais e a preparação para uma ação intelectualmente competente visando a transformação do *status quo* capitalista ocidental” (MACEDO, 2013, p 58). Portanto, considero os referentes conceituais críticos pertinentes para ajudar a pensar o currículo, partindo das políticas curriculares de formação docente às práticas curriculares realizadas no espaço das instituições de formação docente.

Neste sentido, ao procurar conhecer o currículo de um curso, ouvindo os sujeitos que o constroem cotidianamente, com suas experiências, trocas, sendo impactadas pelas condições institucionais e sociais de oferta de um curso em uma Universidade pública estadual, distanciamo-nos do entendimento do currículo como um catálogo, conforme citado por Rudolph na epígrafe deste capítulo, entendendo, assim, que seu significado somente é dado pelos sujeitos que o fazem em interação.

Esta posição é complementada pela reflexão acerca dos aspectos envolvidos na organização e estrutura do currículo e seu significado, enquanto, produtor e transmissor de mensagens simbólicas do âmbito da educação. Nesse sentido, para auxiliar na reflexão desses aspectos, discutirei no item seguinte o pensamento de Basil Bernstein e sua contribuição ao campo do currículo.

1.2 Contribuições de Basil Bernstein ao Debate Curricular

Neste item o foco da discussão é o currículo considerando os aspectos referentes à sua compreensão enquanto artefato estrutural circunscrito em um contexto social e institucional e que veicula mensagens simbólicas. Para tal, busco no pensamento de Basil Bernstein elementos para discussão pretendida, ora respaldando-me nas obras do próprio autor, ora em obras de autores que refletem sobre seu pensamento e produção teórica.

Basil Bernstein foi um sociólogo inglês, professor de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres onde atuou de 1960 até a época de sua morte em 2000, em virtude de um câncer. Autor de uma vasta produção no campo da educação, é considerado um teórico muito produtivo, famoso e controvertido cuja obra influenciou gerações de sociólogos da educação e linguistas (SADOVNIK, 2001). No escopo da sociologia crítica da educação desenvolvida na Inglaterra a partir dos anos 1960, seu pensamento e obra ocupam posição singular (SILVA, 2015).

Bernstein foi um dos representantes da Nova Sociologia da Educação, movimento de caráter crítico que procurava analisar a educação numa perspectiva oposta à visão sociológica tradicional, considerando a construção do conhecimento educacional como resultado de relações de poder cuja expressão no âmbito escolar refletia interesses de grupos hegemônicos.

A sociologia de Bernstein situa-se numa abordagem estruturalista⁵, mas com orientações de Durkheim, Weber, Marx e interacionista (SADOVNIK, 2001). Em alguns trabalhos, busca estabelecer diálogo com o pensamento de Michael Foucault,

⁵ O estruturalismo refere-se à perspectiva sociológica baseada no conceito de estrutura social e busca a objetividade, a coerência, o rigor e a verdade. Os estruturalistas buscam descrever o fenômeno social em termos de suas estruturas sociais e linguísticas, regras, códigos e sistemas e desenvolver “grandes teorias” (PETERSEN et al., 1999). O estruturalismo considera a noção de estrutura como um conceito teórico e metodológico. Estrutura é um conjunto de elementos inter-relacionados que constituem um sistema coerente, no qual cada elemento está relacionado com os demais e com a totalidade. (MAINARDES; STREMELE, 2010, p.4).

notadamente pela sua discussão referente às relações de poder e controle (MAINARDES; STREMEL, 2010). Dado que sua obra é considerada muito ampla e complexa, para este trabalho será necessário um recorte no qual destaque de sua teoria os conceitos de códigos, classificação, enquadramento, tipos de currículo e recontextualização, todos ligados à sua teoria do Dispositivo Pedagógico.

O trabalho de Bernstein está marcado pela forma como ele compreendia a sociedade de classes determinada pelo modo de produção capitalista, as questões macroestruturais da sociedade e seus reflexos nos aspectos micro institucionais da educação. Para Sadovnik (2001), ele foi um pensador profundamente preocupado com a questão da equidade e justiça social, preocupava-se em “evitar o desperdício do potencial de educação da classe trabalhadora” (BERNSTEIN, 1961 apud SADOVNIK, 2001, p. 1, tradução nossa). Desse modo, elaborou uma teoria que procurou explicar as formas de reprodução social que ocorria por meio da educação.

Entretanto, ao fazer isto, o autor posiciona-se de modo diferente da maioria dos sociólogos da época que também discutiam as condições de reprodução social. Assim, sem desconsiderar os aspectos macro contextuais que garantem a reprodução social, Bernstein foca nos aspectos micro contextuais desse processo, buscando entender os mecanismos internos ao processo escolar que permitiriam tal reprodução. Seu foco é, pois, a comunicação que se desenvolve no âmbito escolar, o discurso pedagógico. Nesse sentido, para o autor, seria necessário conhecer a forma de funcionamento do condutor de determinada mensagem ou conteúdo escolar. Para ele “é interessante observar que a Sociologia da Educação raramente tem voltado sua atenção para análise das características intrínsecas que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação realizada pelo discurso pedagógico da educação”. (BERNSTEIN, 1996, p. 229).

Ao tentar compreender o discurso pedagógico, Bernstein parte de um pressuposto maior: o de que as relações de classes produzem princípios de poder e controle sociais desiguais. Esses princípios têm origem na divisão social do trabalho e relacionam-se com a função distributiva dos bens e valores, físicos e simbólicos, que produzem formas de consciência. Para ele, “as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados.” (BERNSTEIN, 1996, p. 28). É importante frisar que para Bernstein o código posiciona o sujeito na

sociedade, mas simultaneamente, cria possibilidades para que os sujeitos mudem de posição.

Esses códigos estão presentes nas diversas práticas pedagógicas ⁶ da sociedade regulando as relações sociais e a educação. O conceito de código é, pois, central na teoria de Bernstein. Os códigos “são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados” (BERNSTEIN, 1996, p. 28), um princípio regulativo que é adquirido de forma tácita pelos sujeitos, regulados de acordo com a classe social e tem por objetivo a formação das consciências. Há, segundo o autor, dois tipos de códigos: o elaborado e o restrito. O código restrito é dependente do contexto ao qual o sujeito pertence. Nesse caso, há uma relação direta com a base material. No código elaborado não há restrição aos contextos dos sujeitos, são mais universais. “O discurso (e prática) pedagógico oficial da escola institucionaliza é uma orientação elaborada” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 116). Dessa forma, as crianças oriundas de famílias com código elaborado, teriam mais chances de êxito escolar.

Os códigos expressam, portanto, relações de poder e controle e garantem posicionamentos diferenciados. Sadovnik (2001) salienta que a teoria dos códigos tem lugar na escola e sua relação com os processos de reprodução das classes sociais. Portanto, funcionam como “um regulador entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 116). A noção de código insere-se na prática pedagógica através da criação e regulação de códigos específicos para o Dispositivo Pedagógico. Nesse caso, são relevantes os processos de **classificação e enquadramento**, dois conceitos básicos na teoria de Bernstein.

A classificação refere-se às relações de poder que categoriza agências, discursos e práticas. Está relacionada com o grau de relação entre determinadas categorias e, portanto, ao isolamento entre elas. Bernstein exemplifica isto com o contexto da escola secundária e os discursos das áreas de conhecimento como física, matemática, geografia etc. Estas áreas ou disciplinas representam categorias e estabelecem relações entre si, ou não, podem manter-se separadas, isoladas. Quando o grau de separação e isolamento entre os discursos, agentes ou categorias é alto, existe uma Classificação forte (**C⁺**). Ao contrário, quando há interações entre as categorias/diálogos, a classificação é fraca (**C⁻**) (BERNSTEIN, 1996; 2017).

⁶ Bernstein (1996) esclarece que prática pedagógica não se restringe àquela realizada no âmbito escolar. As práticas pedagógicas são transportadores culturais de distribuição de poder. Ele cita outras práticas pedagógicas como a relação médico-paciente, por exemplo.

Bernstein analisa que a separação entre as categorias ou discursos não é uma produção arbitrária, está relacionada à divisão social do trabalho, a relações de poder. A manutenção da separação entre categorias ou discursos especializados faz parte da lógica das relações de poder. Em suas palavras, [...] “se se rompe esta separação, a categoria corre o perigo de perder sua identidade” (BERNSTEIN, 2017, p. 38)⁷. Portanto, no âmbito pedagógico os discursos ‘puros’, muito especializados, ‘fortes’, estão relacionados à manutenção de uma dada posição social, [...] “se se modifica a força desta separação, também mudam os princípios da divisão social do trabalho, quer dizer, sua classificação” (BERNSTEIN, 2017, p.38). Assim, o que mantém a separação, o isolamento, a classificação no discurso pedagógico são as relações de poder.

Enquanto classificação está relacionada à noção de poder⁸, o conceito de enquadramento está relacionado ao controle. “O enquadramento refere-se ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, transmissores e adquirentes”. (BERNSTEIN, 1996, p. 59). Quando o enquadramento é forte (**E⁺**), o transmissor controla a seleção, organização, compassamento, enfim, todos os critérios do contexto comunicativo, no caso da educação o discurso pedagógico. Porém, com um fraco enquadramento (**E⁻**), os adquirentes também participam das decisões do contexto comunicativo.

Assim, o discurso pedagógico pode caracterizar-se tanto por classificação forte ou fraca, como por enquadramento forte ou fraco. Pode-se dizer que, quando este se apresenta por forte classificação e enquadramento (**C⁺ E⁺**), as relações nesse processo são mais hierárquicas, verticalizadas. Ao passo que se houver forte classificação com fraco enquadramento (**C⁺ E⁻**), a comunicação poderá ser mais horizontal; e, se o houver classificação fraca, com fraco enquadramento (**C⁻ E⁻**), elas são mais flexíveis, havendo maior diálogo entre os sujeitos e as áreas de conhecimento.

Os conceitos, classificação e enquadramento estão relacionados à organização da estrutura do conhecimento escolar. De acordo com Bernstein (1988), o conhecimento educativo é expresso por meio de três sistemas de mensagens:

⁷ As traduções desta obra realizadas no âmbito desta Tese foram feitas pela pesquisadora.

⁸ Embora Bernstein (1996) considere poder e controle praticamente inseparáveis, ele **faz** uma distinção visando melhor explicação do sentido de classificação e enquadramento. Poder relaciona-se à distribuição dos bens físicos e simbólicos e o controle está ligado à regulação dessa distribuição.

currículo, pedagogia e avaliação. O currículo refere-se ao conhecimento considerado válido; a pedagogia determina a transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como realização válida do conhecimento expressa pelo aluno. Para o autor, currículo, pedagogia e avaliação devem ser pensados sempre relacionados entre si, de tal modo que o tipo de currículo demanda determinadas formas de pedagogia e avaliação, o que fica evidenciado na fala a seguir.

Bernstein insiste, entretanto, que não se pode separar questões de currículo de questões de pedagogia e avaliação. Não se pode separar, em outras palavras, a análise do que constitui uma organização do conhecimento daquilo que constituem formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento. (SILVA, 2015, p. 72).

Na teoria de Bernstein, a mensagem educativa estrutura-se no âmbito escolar por meio de dois tipos de currículo: **currículo coleção e currículo integrado**. No currículo do tipo coleção, os conteúdos estão claramente delimitados e separados entre si; não havendo transição entre as áreas do conhecimento. Esse tipo de currículo envolve uma maior especialização do conhecimento; conhecimento este que é transmitido para o aluno gradativamente, num processo de hierarquização de modo que favorece o controle e a disciplina. Caracteriza-se ainda pela rigidez e verticalidade nas relações. Nessa estrutura o controle da pedagogia e formas de exame (avaliação) ficam sob controle do professor, [...] “o conhecimento tende a transmitir-se em um contexto em que o professor exerce o máximo controle ou vigilância, tanto nas relações hierárquicas de uma escola, como nas relações no pequeno grupo universitário” (BERNSTEIN, 1988, p. 77).

Já no currículo do tipo integrado, as barreiras entre as diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas são menos nítidas; as relações são mais abertas permitindo uma troca entre os docentes das diferentes áreas. Bernstein (1988, p. 76) salienta que na integração o currículo fica subordinado a uma ideia central que reduz a separação dos conteúdos; os conteúdos são parte de um todo maior. Na integração “é possível que se alcance uma pedagogia comum, um estilo examinador comum, uma prática comum de ensino”.

Isso significa a necessidade de um trabalho coletivo na escola ou na prática curricular formativa; um trabalho coletivo que se organizado em torno de uma ideia comum favorece o alcance de macro objetivos - no caso desta Tese uma formação docente comprometida com a práxis e com princípios emancipatórios. É preciso frisar que a ideia de comum não significa necessariamente homogeneidade que apaga a possibilidade do diferente, mas a noção fundamental do ser *como um*,

etimologicamente falando, na direção do propósito estabelecido. É pertinente destacar que nessa concepção de currículo as categorias pedagogia e avaliação também são distintas; as relações pedagógicas são mais horizontais.

se a teoria subjacente da pedagogia no currículo coleção é didática, no currículo integração a teoria pedagógica subjacente é provável que seja auto-reguladora". Tal mudança na ênfase e na pedagogia é provável que transforme as relações de autoridade professor-aluno, palestrante-estudante, e em particular incrementar o status e deste modo o direito do aluno ou estudante" (BERNSTEIN, 1988, p. 78)

A concepção dos tipos de currículo em Bernstein está inserida na lógica de produção do conhecimento na sociedade que, por sua vez, está associada a lógicas das relações de trabalho. Esse conhecimento é categorizado pelo autor como conhecimento pensável, aquele que pode ser acessado por um número maior de sujeitos e agências e, o impensável, restrito a determinados estratos sociais. Para o autor essa lógica do tipo de conhecimento foi sendo construída e mantida ao longo da história, conforme as formas de produção do trabalho nas sociedades. (CUNHA; LEITE, 1996).

O pensamento de Bernstein tem sido utilizado como referência em vários estudos⁹ que tratam da prática pedagógica, da Sociologia da Educação e do currículo. A amplitude de sua obra permite recortes diversos na tentativa de compreensão de diferentes problemáticas educacionais. Para este estudo destaco suas reflexões sobre currículo e recontextualização, este último a ser abordado no capítulo seguinte.

Em relação a currículo, percebo no conceito de currículo do tipo de integrado uma potência para auxiliar a análise da organização do currículo do curso de Pedagogia da UESPI e como essa organização favorece ou dificulta práticas curriculares apropriadas a uma formação docente onde a dimensão teórico-prática esteja presente enquanto princípio formativo.

Um dos estudos que utiliza as contribuições de Bernstein ao currículo é o de Cunha e Leite (2007). Embora o foco das autoras sejam as decisões curriculares na elaboração de currículos, elas enfatizam o conceito de currículo integrado como uma aposta necessária na construção de currículos no âmbito universitário, pois entendem que nessa perspectiva,

As fronteiras entre as disciplinas e os conteúdos são tênues. As questões básicas dessa forma de transmissão dizem respeito a tarefas partilhadas por

⁹ Cunha e Leite (1996); Leite (2007); Escott (2008); Graizer e Saurin (2011); Alferes (2017); Silva (2014).

diferentes professores, modos de conhecer, em teoria auto-reguladora e na promoção do ensino em profundidade. (CUNHA; LEITE, 1996, p. 21).

Acerca da construção da dimensão teórico-prática no currículo, percebo que a organização curricular na perspectiva do currículo integrado de Bernstein seria favorável a tal construção. Afinal, essa construção não se concretiza em estruturas curriculares fechadas (tipo coleção) e forte separação entre áreas de conhecimento e sujeitos do processo. A formação de professores que proporcione a integração entre aspectos teóricos e práticos que ultrapasse a mera justaposição e se direcione num sentido de *práxis* educativa efetiva, necessariamente precisa do envolvimento de todos os professores do curso e inter-relacionando as diversas disciplinas.

Acrescento, ainda, que se no currículo integrado há a defesa de uma ideia central à qual os componentes curriculares ficam subordinados, penso que tal ideia poderia ser a de uma formação onde a dimensão teórico-prática seja concebida como princípio formativo em torno do qual os componentes curriculares sejam cuidadosamente pensados.

Pensar a formação docente a partir de uma organização curricular pautada em parâmetros de integração na perspectiva de Bernstein representa, certamente, um desafio, afinal “os códigos de integração podem ser vistos como expedientes tecnológicos, por outro lado, eles também podem corresponder a matrizes potenciais de mudança destinadas a efectuar uma alteração na distribuição do poder e nos princípios de controle” (MORAIS; NEVES, 2007, P. 123). Tal perspectiva implicaria, pois um rompimento com nossa tradição curricular disciplinar predominante nas universidades, onde as fronteiras são bem delimitadas.

Por fim, ao mencionar a contribuição que o conceito de currículo integrado pode trazer para compreensão de meu objeto de pesquisa, esclareço que o propósito não é uma categorização ou classificação do currículo de Pedagogia em modelo A ou B. Compreendo que isso seria um risco teórico-epistemológico. O conceito é utilizado como suporte teórico para compreensão empírica de como foi pensado e organizado o currículo. Certamente nesse processo, descrições, aproximações e distanciamentos serão realizados, mas sem o propósito restritivo da categorização. O propósito será tão somente a análise da hipótese de que um currículo do tipo integrado posiciona os componentes curriculares e seus sujeitos de forma a favorecer a construção da dimensão teórico-prática.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social.

Basil Bernstein, 1996

Neste capítulo apresento uma discussão da política educacional focando na política de formação docente e sua caracterização. A reflexão é norteada no sentido de mostrar como a política educacional tem sido orientada pela noção de reformas educacionais marcadas pelo neoliberalismo produzindo discursos de mudanças na formação de professores. Apresento também a compreensão de currículo enquanto política pública construída em diferentes contextos, passando, portanto, por processos de recontextualização conforme Basil Bernstein.

2.1 Política Educacional e Política Curricular

A partir dos sentidos de currículo expostos no Capítulo anterior fica evidente que sua concepção e compreensão estão intrinsecamente vinculadas às condições sociais, culturais e históricas que marcam determinado contexto. Neste aspecto situa-se a política como um componente do contexto determinante para compreensão da dinâmica curricular. Pensar o currículo, portanto, implica olhar para a configuração da política educacional na tentativa de compreender quais sentidos de currículo permeiam determinada proposta de política, criando e regulando práticas e os sujeitos da educação.

Uma das concepções de política curricular, e certamente a mais difundida, compreende-a numa ótica de regulação administrativa normalmente realizada pelo Estado a partir de um conjunto normativo. A essa perspectiva, Sacristán (2000) refere-se como sendo a ordenação jurídica administrativa da política curricular que tem como finalidade direcionar as decisões acerca do processo educacional. Lopes e Macedo (2011a) salientam que essa perspectiva da política numa dimensão formal de produção de documentos e diretrizes legais atribui à política um sentido de guia que visa, por um lado orientar tecnicamente como a prática deve ser desenvolvida e, por

outro lado, pode assumir uma dimensão de crítica no sentido de como deveria ser a prática.

Embora esta seja apenas uma das perspectivas da política, sua pertinência evidencia-se, pois, como afirma Pacheco (2000): essas políticas possuem caráter de poder e legitimidade em virtude da autoridade pública de onde emanam. Este aspecto torna o debate acerca das políticas educacionais controverso, pois o caráter regulador que elas encerram pode enfrentar resistências por parte dos sujeitos a quem são direcionadas, gerando conflitos, e às vezes contradições, entre a concepção de uma política e sua percepção na prática.

Sacristán (2000, p. 109) ao definir política curricular afirma que

Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma como selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição, do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

É pertinente observar nesta definição que a política possui uma dimensão prescritiva, porém, ao mesmo tempo, o autor salienta que a produção da política curricular envolve diferentes agentes, ou seja, relações que envolvem poder. Desse modo, pensar em política curricular é trabalhar com uma diversidade de aspectos que se entrecruzam em uma dinâmica contextual singular: o ambiente educacional (macro e micro), produzindo formas de ser e agir na sociedade a partir dos significados constituintes das práticas curriculares.

Sacristán argumenta que a política curricular produz um condicionamento da realidade prática da educação através dos discursos incorporados ao currículo. Para o autor o caráter ordenador da política curricular interfere na margem de atuação dos sujeitos da política, sobretudo, professores e alunos. Para ele, [...] “o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

De fato, o conjunto de forças que atuam na produção da política curricular significa de modo diferenciado os diversos agentes participantes da produção do currículo bem como seus discursos, reduzindo o potencial interventivo dos sujeitos no âmbito da escola. Por outro lado, o potencial de atuação dos sujeitos decorre de complexas relações de poder situadas tanto numa dimensão mais ampla, como as de

ordem econômica e cultural, mas também de ordem epistemológica, ou seja, relações de poder construídas na tradição disciplinar e que no contexto escolar e das políticas são consideradas numa perspectiva hierárquica¹⁰.

Assim, a percepção das políticas que chegam à escola não é uniforme entre os profissionais da educação. Portanto, o caráter conflituoso da política curricular se manifesta em todos os níveis de concretização política, envolvendo agentes e interesses diferentes em cada um deles.

Em uma reflexão distinta acerca da política curricular, Lopes (2004) salienta que ela é constituída e ao mesmo tempo constituidora de propostas e práticas curriculares. Acrescenta que a política possui uma dimensão normativa norteadora, pois envolve seleção de conhecimentos, assim como princípios de distribuição desse conhecimento. Entretanto, ressalta que [...] “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p.111). Assim, a produção curricular, na medida em que envolve seleção de valores, é sempre uma representação de poderes em disputa. A captura dos sentidos de poder presentes nas políticas é um desafio necessário à compreensão das mesmas.

Desse modo, as políticas curriculares expressam disputas sociais que se traduzem em práticas curriculares igualmente disputadas. Alguns autores em suas reflexões sobre a política curricular têm ressaltado a ênfase historicamente atribuída ao estudo do aspecto normativo e pragmático da política, caracterizando-se em uma evidente separação entre concepção e execução da política (LOPES, 2004; LOPES; MACEDO, 2011a; BALL, 2011). Este aspecto representa uma visão restritiva da análise das políticas capaz de produzir vieses na avaliação das mesmas, uma vez que não captam a política em atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ball (2011) ao refletir sobre a pesquisa em educação chama atenção de um aspecto, o fato de algumas dessas pesquisas não fazerem qualquer referência à política. O autor destaca que “em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como ausência significativa. Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. É o que

¹⁰ Para Goodson (2012), a história das disciplinas curriculares revela que este processo é uma tradição inventada, na qual conflitos e relações de poder se manifestam. Nele as disciplinas ditas tradicionais, embora sujeitas à normatização, possuem maior prestígio e poder de autodeterminação.

ocorre, particularmente em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados” (BALL, 2011, p. 36).

Esse aspecto pode ser um indicador da opção pela abordagem da política na ótica normativa oficial como mencionado anteriormente. Além disso, leva a supor que o fenômeno educacional não está sendo abordado na abrangência que o constitui. Para Ball (2011, p. 36, grifos do autor), esta ótica “desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou no professor, mas nunca “nas” políticas”. O autor salienta que essa compreensão reforça a separação entre política e prática; carregando a noção subjacente de políticas universais cuja eficácia dar-se-á em qualquer contexto, independentemente dos sujeitos.

Nesta Tese, pautada no pensamento dos autores aqui discutidos, a política educacional é compreendida como resultado de uma construção cultural, produzida e reelaborada em múltiplos contextos, nos quais há presença de relações de poder em constante disputa por hegemonia; os sujeitos como agentes produtores de políticas, não meramente executores. Não obstante, compreende-se que a política educacional possui também um caráter normativo, o que na esfera da política curricular impacta significativamente as práticas educacionais.

Partindo desse entendimento a política curricular de formação docente é vista como resultado de projetos de formação em disputa que por algum momento tornaram-se hegemônicos (DIAS, 2008), constituindo a política e a prática curricular. Essa disputa por hegemonia de projetos no âmbito da política educacional tem colocado em posições diferentes, às vezes complementares, em outras antagônicas, representantes do discurso do governo, da sociedade civil, de comunidades epistêmicas e das escolas.

Nas últimas décadas o discurso governamental acerca das políticas educacionais tem destacado a necessidade de melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas do país, sobretudo, as escolas públicas consideradas de baixa qualidade. Julgamento este geralmente feito a partir dos resultados de avaliações externas. Na esteira desse discurso segue-se um conjunto de medidas que visam promover reformas na educação que, supostamente, refletirão em melhorias na qualidade da educação.

Nesse sentido, Candau (2013), ao discutir as reformas educacionais na América Latina, destaca a narrativa construída sob o argumento da melhoria da qualidade da educação que conduz a uma espécie de consenso reformista.

Nos últimos anos, foram realizados, praticamente na totalidade dos países latino-americanos, diagnósticos sobre os sistemas educativos, orientados por técnicos de organismos internacionais e por profissionais locais, orientados com base em enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade e da necessidade de gerar reformas educativas que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade [...] (CANDAU, 2013, p. 32).

Essa perspectiva reformista na educação que vem se constituindo quase como uma unanimidade entre os países é reflexo da influência de uma nova racionalidade no modo de produção capitalista que tem norteado a sociedade em diversas esferas, não somente no econômico, mas também na cultura e na política, o neoliberalismo. De acordo com Gentili (1996), na perspectiva neoliberal os Estados não têm carência de recursos materiais ou humanos; necessitam apenas gerenciar melhor os recursos existentes. A noção de reformar vai, portanto, ao encontro dessa retórica.

Assim, a articulação na política educacional é feita sintonizando política curricular para o contexto das escolas com a política de formação docente, como constata Dias (2008, p. 222) ao dizer que [...] “o foco nas reformas curriculares ocorridas de modo acentuado nas últimas três décadas colocou também no centro do debate a formação de professores”. Isso pode ser ilustrado com a tentativa de estabelecimento dos PCNs como currículo na década de 1990.

À época, os PCNs e os Referenciais Curriculares para Educação Infantil foram bastante difundidos pelas Secretarias de Educação e articulavam-se com cursos de qualificação docente e de distribuição de material didático para utilização nas salas de aula. Portanto, o propósito era evidente, através de uma política curricular introduzir uma concepção de formação docente. Algo semelhante ao que temos na atualidade em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, objetiva nortear também a formação docente. No caso da BNCC, esta possui um caráter mais homogeneizador e regulador do currículo escolar (MACEDO, 2014; 2015). Assim, a proposta da BNCC atrela, mais uma vez, a ideia de melhoria da qualidade da educação ao currículo e à formação docente numa relação quase que linear.

2.2 Política Curricular e Política de Formação Docente

A implementação de políticas curriculares pelo governo requer, para maior eficácia, apoio dos professores, enquanto agentes atuantes nas políticas educacionais. Nesse sentido, paralelo às políticas que alteram o currículo escolar, fazem-se necessárias políticas que regulamentem a formação docente. Para Freitas (2007), a política de formação docente do país configurada na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado, visava atender as recomendações dos organismos internacionais. À época, a autora denunciava que as alternativas daquela política não somente não resolveriam os problemas da formação como contribuiria para sua desprofissionalização.

Tal desprofissionalização pode ser sintetizada nas palavras de Campani (2005, p. 17-18) ao afirmar que a política de formação de professores que subsidiou a elaboração dos currículos nas instituições de ensino a partir dos anos 1990 foi construída com base em pressupostos que articulavam orientações globais e demandas locais, de inspiração neoliberal visando

[...] flexibilizar os currículos acadêmicos, minimizar o tempo de formação inicial, valorizar a formação continuada, eleger a pedagogia das competências em detrimento dos conteúdos, fundamentar a aprendizagem a partir de referenciais práticos e garantir espaço para componentes curriculares viabilizadores da aplicabilidade de conhecimentos e aquisição de outros a fim de complementar a formação adquirida no interior da sala de aula universitária.

Veiga (2002), ao discutir a concepção de formação docente nas políticas, também destaca sua vinculação com o cenário político-econômico nacional e internacional, caracterizado por um conjunto de mudanças na contemporaneidade que tem no processo de globalização sua maior expressão. Esse processo pode ser entendido como conjunto de práticas e comportamentos partilhados de forma mais ou menos generalizados em diversas regiões do globo com reflexos nas diversas esferas da vida; embora com manifestações particulares conforme o contexto. De acordo com Veiga (2002, p. 66), a globalização

se expressa pela difusão de padrões internacionais de organização econômico e social, que resultam do jogo das pressões competitivas do mercado. As principais transformações situam-se no âmbito da organização econômica, das relações sociais das condições de vida e cultura, das transformações do Estado e, conseqüentemente, da política.

No que tange à esfera econômica o processo de globalização traz para o mercado a necessidade de reorganização do modo de produção capitalista de forma a garantir a estabilidade do capital. No atual cenário ganha força o Toyotismo, pautado pela racionalização sistêmica, integração e flexibilidade que forjam o novo perfil do trabalhador, cujo perfil deveria incluir “a iniciativa, a autodisciplina, a responsabilidade e a interiorização do controle” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 15).

No Brasil, essas características refletem na concepção de formação de professores permeando as reformas da década de 1990 com a aprovação da LDB 9394/96 e de um conjunto de documentos oficiais regulamentando essa Lei. Em relação à política de formação de professores,¹¹ o auge é a aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior através do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002. Estes Documentos trazem uma concepção de professor sintonizada com as demandas do mercado, projetando um professor mais voltado para o saber fazer, comprometido com as questões do ensino e da sala de aula sem relacionar esse processo com os fatores macrossociais que o condicionam.

Desse modo, estes Documentos, Parecer e Resolução, apontam para a formação de um professor identificado com a dimensão técnica da profissão, voltado para formação de competências o que para Freitas (2002) representa o retorno de uma concepção de formação docente predominante nos anos de 1970, duramente criticada nos anos 1980 e que ressurgem nos anos documentos das reformas educativas dos anos 1990 com uma nova roupagem e denominadas por alguns autores como neotecnicismo (FREITAS, 2014).

A concepção de formação de professor advinda desses documentos é analisada e criticada por diversos autores como Freitas (2002; 2007), Scheibe (2002), Veiga (2002; 2012), Veiga e Viana (2012), Dias e Lopes (2003), Gatti, Barreto e André (2011), dentre outros. Embora em seus textos estas autoras enfatizem aspectos diferentes, todas ressaltam que a concepção de formação docente predominante nos documentos do governo traz como ideia central a noção de competências.

De acordo com Veiga e Viana (2012, p. 18),

as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores para educação básica deixam patente a visão dicotomizada da relação entre teoria

¹¹ Em Freitas (2002; 2007) pode ser encontrado de forma detalhada as medidas envolvendo a política de formação de professores entre os anos 1990 e a primeira década de 2000.

e prática e, com isso, propiciam também a separação entre trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação [...] O processo formativo é centrado nas competências definidas nacionalmente. [...] as competências configuram um sistema de treino definido em termos de condutas que o futuro professor conhece e que aceita com responsabilidade, muitas vezes, inconscientemente.

As autoras ressaltam que tal prerrogativa formativa está relacionada, além das mudanças político, econômica e social, à vertente teórica da pedagogia das competências e da avaliação de resultados. Scheibe (2002), dialogando com Kuenzer (2000), argumenta que a noção de competências constante nos documentos oficiais remete à capacidade para resolver um problema em uma situação específica implicando em ação mensurável por meio da aferição de resultados imediatos. Assim, a orientação para o ensino, projetada no contexto da década de 1990, “vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania” (SCHEIBE, 2002, p.53).

Essa concepção que tem seu auge expresso nas Diretrizes de Formação Docente já vinha se manifestando desde a LDB 9394/96 quando cria, por exemplo, os Institutos Superiores de Educação para formação de professores, retirando essa prerrogativa das Universidades. Demonstrando claramente o interesse em desvincular a formação docente de uma formação mais acadêmico-científica, priorizando a formação mais técnico-profissionalizante (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2002). Portanto, segundo Veiga (2002), a concepção de professor que norteou a formação de professores a partir dos anos 1990 foi a do ‘tecnólogo do ensino’.

Nesse sentido, o argumento das Diretrizes de Formação Docente, aprovadas em 2001, acerca da formação de um novo professor sintonizado com as demandas do contexto contemporâneo representam na realidade um paradoxo, uma vez que o fundamento desse modelo formativo está localizado na década de 1970. Distanciando-se da concepção de professor numa perspectiva crítica defendida a partir dos anos 1980.

A esse respeito, Dias e Lopes (2003) ressaltam que a noção de competências presente nas Diretrizes se apresenta como um conceito recontextualizado. As autoras questionam o argumento de que a formação docente centrada na ideia de competências represente o ‘novo’ em termos de paradigma educacional, assim como a relação desta formação com uma garantia de qualidade. As autoras analisam que,

na noção recontextualizada de competências das Diretrizes, alguns discursos ganham força, tais como: o papel das agências multilaterais fortalecendo os intercâmbios entre países criando um consenso em torno do discurso de qualidade e da necessidade de formar professores para garantia dessa suposta qualidade e a noção de controle, não mais um controle coercitivo, mas associado à ideia de poder. As autoras esclarecem que esse controle é intensificado pela introdução nas Diretrizes da ideia de avaliação das competências.

Portanto, o norteamento legal que subsidiou as reformulações dos currículos dos professores a partir dos anos 2000 não representava um paradigma novo de formação docente, mas a articulação de um conjunto de discursos visando direcionar a formação de professores cujo perfil profissional deveria ser semelhante ao perfil do trabalhador exigido pelo mercado: competente tecnicamente, capaz de aprender a aprender, ser capaz de gerenciar a própria formação, flexível dada as inconstâncias do mercado capitalista, dentre outras características.

É importante salientar ainda que na concepção de formação docente por competências, a formação teórica é secundarizada em benefício dos saberes da prática, da experiência, o que fragiliza a formação do professor. Ademais, teoria e prática permanecem colocadas apenas de forma justapostas no currículo, não permitindo a construção da práxis pedagógica.

Um contraponto legal à concepção de formação de professores ocorre no ano de 2015, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que aprova as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores. Essa Resolução é pautada na reflexão histórica sobre o processo de formação docente, e sua construção envolveu o debate com entidades da sociedade civil que discutem a temática da educação. De acordo com o professor Luiz Fernandes Dourado, relator do texto das Diretrizes no CNE, elas trazem uma concepção de formação docente na qual a formação inicial está articulada à formação continuada a partir de uma organicidade entre as instituições formadoras e educação básica, e numa intrínseca relação entre graduação e pós-graduação (DOURADO, 2015).

É imprescindível destacar que a nova Resolução, pelo seu histórico de construção, difere da Resolução 2002 em diversos aspectos. Dentre eles, destaco a compreensão da formação, não como um conjunto de competências pragmáticas a serem adquiridas, mas como processo de conhecimento à docência enquanto trabalho que se situa numa dimensão macrossocial e à integração entre formação e

carreira docente. Este último aspecto resulta de uma reivindicação antiga da categoria de educadores que, ao vincular a discussão da formação à carreira, considera viabilizar uma maior valorização profissional.

Ressalte-se também que nesse Documento são defendidos os princípios da Base Comum Nacional para formação de todos os docentes, ideia construída no âmbito das entidades de luta pela educação e sistematizada pela ANFOPE. Essa Base constitui-se de: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática e, avaliação e regulação dos cursos de formação (DOURADO, 2015).

Nesse sentido, a Resolução de 2015 pode ser considerada inovadora e ousada em termos de pensar a formação de professores. Conforme Dourado, as Diretrizes de 2015 defendem

a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. (DOURADO, 2015, p. 315).

Todavia, sua implementação, prevista pra dois anos, enfrentou diversos obstáculos com a mudança de governo em 2016. No âmbito das instituições de ensino, algumas procuraram reformular seus currículos seguindo as orientações contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Entretanto, não é possível dimensionar o quanto isso repercutiu nos currículos. Após a promulgação da Resolução CNE/CP nº 15/2018 aprovando a BNCC do Ensino Médio, foi dado como certo que a Resolução de 2015 seria substituída, tornando mais indefinida a política de formação de professores que o país seguiria. Retomarei a esse aspecto posteriormente.

Outro aspecto que necessita ser mencionado como inerente à retórica da política educacional é o da qualidade da educação, ou seja, todo o processo de regulação estaria comprometido com a melhoria da qualidade educacional. Este é um discurso muito potente que favorece, por vezes, a receptividade inclusive de políticas consideradas controversas como a implantação de sistemas de avaliação externa com finalidade classificatória.

Em relação à qualidade, dialogando com Tura e Pereira (2013), Candau (2013), Gentili (1996) e Lopes e López (2010), destaca-se que no âmbito das políticas

educacionais, sobretudo, as curriculares, o termo qualidade é tomado como um sentido, universal, associado à concepção atribuída pela perspectiva economicista, pragmática, produtivista da educação. Dessa forma, a qualidade está relacionada com domínio de competências cognitivas numa perspectiva instrumental do saber fazer e a adequada expressão das mesmas nos testes de avaliação externa aferindo esta qualidade.

Hypolito (2012, p. 547) também discute essa problemática ressaltando que há um processo de reestruturação social e educativa onde [...] “a *qualidade* da escola tem sido colocada como ponto nevrálgico da educação básica, e o magistério e as agências de formação como os principais responsáveis pela ineficiência da educação”. Assim, cria-se uma retórica propícia às reformas educacionais que, conforme Gentili (1996, p. 18), visa uma reestruturação do Estado e concebe a solução dos problemas da educação como uma questão gerencial de [...] “promover mudanças nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão” [...].

Os autores ressaltam que se faz necessária uma discussão acerca dos aspectos que incidem sobre a qualidade da educação. Entretanto, o sentido de qualidade não pode restringir-se ao traduzido nas políticas neoliberais que, não somente limitam seu sentido, como também simplificam as estratégias para solucionar os problemas da educação.

Nesse sentido, no âmbito desta Tese, ao defender a formação de professores que, na sua prática docente, sejam capazes de contribuir com uma educação de qualidade, estou compreendendo a educação em sentido amplo e a aprendizagem como um processo situado histórica e culturalmente, significativo para os sujeitos em processos de construção identitária, portanto, o sentido de qualidade vai além do domínio de competências técnicas ou de um atributo feito exclusivamente por uma avaliação externa; não possui, pois, um sentido fixo. Concordo, portanto, com Lopes e López (2010) ao afirmarem que o conhecimento curricular pode até pautar-se na aprendizagem de competências, porém, não pode restringir-se a isto.

Outro aspecto presente no discurso governamental necessário à articulação e implementação da política curricular é o suposto protagonismo docente. Quanto a isso, os documentos legais como LDB 9394/96, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, assim como os Programas voltados para formação inicial e continuada de

Professores, como Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica(RP)¹²; Formação continuada, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC), dentre outros, ressaltam um investimento na figura do professor que suporia uma importância atribuída a esse profissional no conjunto das políticas públicas.

Entretanto, alguns autores avaliam que a centralidade dos professores no discurso das políticas de governo está dada mais pela sua função como agentes executores das mesmas do que propriamente como seus atores. Dias (2008) argumenta que a formação de professores tem sido colocada como estratégica para o êxito das reformas. A autora destaca a ambivalência presente no discurso do protagonismo docente, pois, às vezes, é atribuído [...] “ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas e pelo sucesso do desempenho dos alunos e da escola; em outros, esse protagonismo está mais associado ao trabalho autônomo e criativo do professor frente à produção de políticas” (DIAS, 2008 p. 223). Lawn (2001) compreende esse processo como uma forma de regulação docente onde, diante dos projetos do estado, faz-se necessária a *fabricação de novas identidades* docentes que se ajustem às novas demandas estatais.

Nesse sentido, a análise das políticas de formação docente torna-se relevante, pois é a compreensão das disputas, tensões e conflitos e silenciamentos presentes na política, que leva à compreensão de seus sentidos. Considero bastante instrutivos os questionamentos que Moreira (2001) nos traz. Nem tanto no sentido de buscar respostas precisas às questões, mas no sentido de provocar a reflexão. Segundo Moreira (2001, p.5), em relação à formação de professores e o currículo, precisamos nos indagar:

[...] que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presentes no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? [...]

¹² É importante registrar que os dois Programas do governo voltados para os estudantes em formação inicial, Pibid e RP, têm como um dos argumentos na sua justificativa contribuir para aproximar o estudante em formação de seu campo de atuação e promover articulação entre teoria e prática.

As provocações feitas pelo autor remetem, irremediavelmente, às políticas de formação docente buscando compreender as concepções formativas nela implícitas, pois como bem afirma Sacristán (2000), a política nem sempre se manifesta como um todo coerente e explícito. Assim, a análise da política de formação docente implica tentar conhecer as respostas que estão sendo dadas a esses questionamentos; quais sujeitos ou forças vêm dando essas repostas; como têm se articulado as forças que produzem tais repostas; como as políticas de formação docente têm afetado os currículos das instituições.

Dias (2008) salienta que entender a política curricular como disputa de sentidos, implica reconhecer a existência de infinitas possibilidades de articulação que pretendem influenciar a formação docente. Tais articulações podem situar-se em níveis global, nacional e local. Portanto, é pertinente olhar a política como texto legal que normatiza ações, mas entendendo que estas ações são construídas e reconstruídas no cotidiano das instituições de ensino onde elas se desenvolvem e são recontextualizadas.

2.3 A Política como Processo de Recontextualização

O entendimento da política educacional numa perspectiva ampla que extrapole a dimensão estadocêntrica segundo a qual as políticas são derivadas do Estado enquanto forma de poder (LOPES; MACEDO, 2011a; MAINARDES, 2006), com a função precípua de manutenção do poder econômico, permite compreender a construção curricular para além das forças originárias no poder econômico, ou seja, considera que outras formas de poder atuam na definição do projeto curricular. Essa noção tem sido muito utilizada para análise das políticas educacionais apresentando-se como uma alternativa às análises da política focadas na perspectiva do Estado, a exemplo da abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe que articula aspectos macro e micro contextuais da política (MAINARDES, 2006).

Ao enfatizar o papel dos sujeitos na elaboração das políticas, os autores concebem esses sujeitos também como produtores da política não apenas executores. Essa perspectiva torna-se compreensível porque a política é pensada por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) como realizada em cinco contextos diferentes inter-relacionados, não lineares, não sequenciados e numa perspectiva

atemporal. São eles: o contexto de influência, o contexto de produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos efeitos e o dos resultados.

O Contexto de influência é onde as políticas públicas são inicialmente pensadas e grupos de interesse disputam pela definição de quais discursos comporão a política, o que significa definição de rumos para sociedade, no caso da política educacional. Dentre os atores desse contexto estão “partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, assim como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação das ideias oriundas de intercâmbios diversos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 247).

O contexto de produção do texto refere-se àquele que produz os textos ou documentos que serão norteadores para as escolas. Mainardes (2006, p. 52) esclarece que os textos são a representação da política. “Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”. Nessa produção ganham expressão as instituições executivas e legislativas que regulamentam, assinam e distribuem o texto.

No terceiro contexto, o da prática, os discursos e textos produzidos nos contextos de influência e de produção podem ser reinterpretados, modificando seus sentidos e significados (LOPES; MACEDO, 2011a). Neste espaço, atuam, pois, os profissionais da educação nas escolas, fazendo suas releituras das políticas. De acordo com Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53), a questão central é que as políticas não são apenas implementadas no contexto da prática, o que assumiria uma perspectiva de verticalidade do poder, “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]”.

Posteriormente, segundo Mainardes (2006), Ball amplia a sua teoria do Ciclo de Políticas acrescentando mais dois contextos: o dos resultados ou efeitos e o das estratégias. O contexto dos resultados (efeitos) enfatiza a preocupação de Ball com questões ligadas a justiça, igualdade e liberdade e está relacionado à reflexão acerca dos impactos que determinadas políticas tem sobre os sujeitos e um olhar para as diferenças existentes entre os diversos contextos e seu efeito na atuação das políticas (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016). Já no contexto da estratégia política, são identificadas atividades sociais e políticas necessárias para enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Esse modo de olhar a política considerando sua produção em diferentes espaços/contextos, sua (re)elaboração por diferentes sujeitos, assim como a noção de Stephen Ball da política como textos que estão abertos a leituras e interpretações, está relacionado ao conceito de recontextualização de Basil Bernstein. Assim, concebendo o currículo do curso de Pedagogia como texto, expressão de uma política pública de formação de professores, nesta Tese a sua elaboração é entendida como resultado de um processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996; 2017).

Bernstein formula o conceito de recontextualização no âmbito da sua teoria do Dispositivo Pedagógico que busca compreender o processo de produção e reprodução cultural que ocorre no âmbito educacional. O autor procurou compreender a reprodução cultural não a partir dos aspectos predominantes neste tipo de estudo, como por exemplo, a reprodução do conhecimento. Buscou fazê-lo focando na comunicação pedagógica. Para ele, o Dispositivo Pedagógico regula a realização do discurso pedagógico orientando a prática pedagógica realizada no contexto escolar. Assim, “este dispositivo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Essas regras viabilizam, assim, a existência do discurso pedagógico, de uma comunicação especializada que no âmbito educacional cria as condições para produção, reprodução e transformação cultural (BERNSTEIN, 1996). Uma das questões teóricas centrais para Bernstein era compreender a produção e reprodução simbólica da consciência. Segundo ele, a gramática do Dispositivo Pedagógico, com suas regras, tem papel fundamental no processo de produção e reprodução do discurso educacional.

As regras distributivas referem-se à distribuição e controle do conhecimento educacional; estão relacionadas com a ordenação do que pode ser distribuído enquanto conhecimento e a quem pode ser distribuído. Diz respeito, portanto, a uma dimensão que “constrói uma relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). Para o autor, através das regras distributivas ocorre a produção simbólica e de significados que regulam as diversas formas de consciência em diferentes grupos sociais. Dito de outra forma, através dessas regras, o conhecimento é distribuído a indivíduos conforme sua classe social garantindo assim a manutenção das condições sociais de poder. Como diz Bernstein, “as regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem, e

sob quais condições e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo” [...] (BERNSTEIN, 1996, p.258)

Não obstante, o peso do Dispositivo Pedagógico que atua no sentido de regular a posição do sujeito na sociedade através da reprodução cultural, considero importante registrar que, conforme o próprio autor, o Dispositivo Pedagógico é uma ‘tentativa’ de estabelecimento de limites. Entendo a expressão como indicativo da existência de alguma dinâmica no funcionamento do Dispositivo que coloca ao pensamento do autor certo distanciamento em relação às concepções deterministas de reprodução cultural no âmbito da Sociologia da Educação.

Para Bernstein (1996), no sistema educacional, três contextos diferentes e interdependentes articulam-se na produção do discurso, da prática e da organização educacional. O primeiro deles é o contexto primário, no qual o discurso educacional é desenvolvido, produzido. É o contexto onde as ideias são criadas de forma seletiva, mas também são modificadas e reelaboradas ainda neste contexto que ele denomina de campo intelectual. O contexto secundário é o da reprodução seletiva do discurso educacional, representado pelas agências educacionais em seus diversos níveis (terciário, secundário e pré-escolar). Para o autor cada um desses níveis pode ser chamado de contexto secundário de produção do discurso. Por fim, situa o contexto recontextualizador como um terceiro contexto que reloca os discursos, conforme abordado anteriormente. O contexto recontextualizador para Bernstein (1996) é uma espécie de subconjunto do contexto primário e secundário cuja funcionalidade seria a recontextualização dos textos entre os contextos primário e secundário.

Relacionadas às regras distributivas estão as regras de recontextualização, às quais darei maior enfoque neste trabalho por explicitarem sua compreensão de recontextualização do discurso. Para explicar o funcionamento das regras de recontextualização, Bernstein esclarece que o discurso pedagógico engloba dois discursos: um de caráter técnico, composto das competências a serem adquiridas bem como das relações entre elas, denominado Discurso Instrucional (DI); e outro discurso que regula as regras morais, de identidade e de ordem social, denominado Discurso Regulativo (DR)¹³ (BERNSTEIN, 1996; 2017). Bernstein representa esses

¹³ São utilizadas duas formas de referência a esse discurso. Em Bernstein (1996) é utilizada a expressão “discurso regulativo”; já em Bernstein (2017) o termo utilizado é “discurso regulador”. Este último parece ser a opção mais utilizada nos textos que falam sobre a teoria do dispositivo pedagógico.

discursos pela relação DI/DR, cuja característica marcante é o fato de que o instrucional está contido no regulativo e este é o discurso dominante nesta relação. Nesse sentido, o discurso pedagógico carrega um discurso - o instrucional/das competências - cujas regras não são derivadas dele próprio, mas de um outro discurso - o discurso regulativo. Assim, o autor, define o discurso pedagógico como um princípio recontextualizador, pois o discurso que ele apresenta é sempre deslocado do sentido original e recolocado a partir de outro discurso.

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Assim, nesse processo, o discurso é modificado, transformado, recontextualizado. Portanto, o discurso pedagógico constrói outro discurso, a partir de ordenamentos próprios, o que inclui discursos e sujeitos. É, portanto, um discurso eivado dos sentidos obtidos nos novos espaços, atribuídos pelos novos sujeitos ao reelaborar o discurso. Bernstein é bastante contundente quanto à perspectiva de rompimento do sentido original do texto. Ele afirma que “o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Bernstein (1996; 2017) explica ainda que o princípio recontextualizador opera com a ideia de campos de recontextualização. A noção de campo, segundo o próprio autor, é emprestada de Bourdieu como referência a um microcosmo social formado por agentes, instituições com relativa autonomia na produção de ideias, se constituindo também em espaço de disputa de ideias. Ele identifica dois campos: **o campo recontextualizador oficial (CRO)** e **o campo recontextualizador pedagógico (CRP)**.

O campo recontextualizador oficial é representado pelo Estado, departamentos especializados e suas agências, além de autoridades educacionais locais com suas pesquisas. O CRO é responsável pela criação, manutenção e mudanças no discurso pedagógico oficial que, por sua vez, “regula as regras de produção, distribuição, reprodução e as inter-relações entre transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização)” (BERNSTEIN, 1996, p. 274-276).

De acordo com o autor, o CRO possui um núcleo de funcionários pertencentes às agências pedagógicas do Estado, além de consultores, assessores oriundos do sistema educacional, do campo econômico e campo de controle simbólico. Ou seja, é um campo heterogêneo, mas que trabalha na articulação de um discurso oficial que possa ser legitimado. Por isso mesmo, o autor salienta que “o discurso pedagógico oficial é sempre uma recontextualização de textos e de suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômico e de controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 276). Dito de outro modo, o discurso produzido no CRO é ele próprio um discurso recontextualizado, dado que em sua produção pode resultar da articulação e influência de múltiplos espaços e sujeitos.

O campo recontextualizador pedagógico (CRP) é composto por agentes oriundos dos departamentos e educação das universidades, faculdades de educação, escolas, fundações, meios de comunicação especializados, revistas especializadas, instituições de pesquisa, dentre outros. De acordo com Bernstein (1996), os agentes do CRP “estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção ou existência para os contextos de sua reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 277). Atuam, pois na transformação dos textos em um processo que o autor chama de descontextualização, no qual o texto sofre alterações porque foi deslocado de seu contexto original antes de ser relocado no contexto da prática.

A atividade principal dos campos recontextualizadores é a de constituir o “quê” e o “como” do discurso pedagógico. O “que” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente ao *enquadramento*. (BERNSTEIN, 1996, p. 277)

Bernstein (1996) fala de uma autonomia relativa do discurso pedagógico na medida em que ele pode ser recontextualizado nesses campos, salienta que quanto mais autonomia existir entre os campos recontextualizadores, oficial e pedagógico, mais o discurso poderá ser reelaborado, ou seja, terá mais traços autônomos. Para o autor a produção do conhecimento educacional pode ocorrer tanto no CRO como no CRP. Igualmente a recontextualização pode ocorrer nestes dois campos. O autor salienta também que ambos os campos recontextualizadores mantêm relação com os campos da produção (economia) e do controle simbólico. Isso significa que os discurso produzidos e recontextualizados em qualquer um dos campos apresentam características de diferentes campos.

Por fim, como parte das regras do Dispositivo Pedagógico, Bernstein cita as regras de avaliação que dizem respeito às regras e princípios de transformação do discurso pedagógico na prática pedagógica localizada. Essas regras funcionam em decorrência do princípio recontextualizador que orienta o desenvolvimento da prática pedagógica que se realiza através dos discursos instrucional e o discurso regulativo. Nesse processo, aspectos como tempo, espaços e conteúdos ganham o sentido e forma necessários à prática.

O autor destaca que a teoria sobre o código (o Dispositivo Pedagógico) representa uma sistematização de sua gramática, das regras de funcionamento desse Dispositivo. Entretanto, ele destaca a possibilidade de “haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido” (BERNSTEIN, 1996, p. 263). As relações de poder existentes em todos os campos estariam na base explicativa desse processo.

Assim, a partir do conceito de recontextualização, é possível pensar como os discursos e textos políticos são ressignificados, reelaborados conforme seus campos e contextos de elaboração. A noção de que todo texto é recontextualizado num processo de produção simbólica de novos textos, permite romper com uma perspectiva ingênua do texto político como uma mera reprodução nas instituições escolares. No processo de recontextualização, o texto real (original) é transformado em um discurso imaginário ou virtual (BERNSTEIN, 1996). A ideia de virtual aqui é um indicador da produção de um novo discurso, recontextualizado. Esse novo discurso incorporou no processo recontextualizador outros sentidos, comportando, portanto, outras interpretações que diferem do discurso original.

A perspectiva teórica de Bernstein reafirma o caráter ideológico da educação que se materializa por meio do discurso pedagógico com sua gramática recontextualizadora, pois o processo de transformação do discurso em outro discurso imaginário cria espaço para atuação ideológica (BERNSTEIN, 1996). Compreendo ainda que sua abordagem quanto aos campos de recontextualização, oficial e pedagógico, abre margem para o reconhecimento da existência de múltiplos textos produzidos, reproduzidos e recontextualizados nos diversos campos da educação. Penso que, do ponto de vista da pesquisa em educação, é relevante compreender a construção e o impacto desses textos na prática escolar.

O conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein é utilizado também por outros teóricos na análise das políticas, é o caso de Stephen Ball. Porém, Ball amplia esse conceito incorporando outros aspectos teóricos para além da abordagem estruturalista de Bernstein. Isto ocorre dada a aproximação de Ball com as abordagens culturais, pós-estruturais e pós-coloniais caracterizando sua noção de recontextualização como resultado de um processo de hibridismo (LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2011b; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Para Lopes (2005), a noção de recontextualização por hibridismo de Ball¹⁴ representa uma potência maior em relação à Bernstein para análise da produção da política curricular ao perspectivar a cultura como resultado de um processo de hibridização que não permite congelar sentidos. Ressalto que o uso do conceito de recontextualização a partir da abordagem de Bernstein não significa um fechamento que impeça dialogar, por exemplo, com algumas ideias de Ball, o que não representaria um problema epistemológico dada a aproximação das abordagens.

Tomando como referência o fato de que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) segue as Diretrizes Curriculares emanadas do campo recontextualizador oficial (BERNSTEIN, 1998; 2017), interessa saber como as recomendações para o curso de Pedagogia foram reinterpretadas e reelaboradas na IES. Focando, mais especificamente, como esse Documento aborda a dimensão teórico-prática. A análise do Parecer CNE/CP 5/2005 e da Resolução CNE/CP 1/2006 em articulação com o PPC permitirá conhecer os sentidos atribuídos a essa dimensão na formação do pedagogo bem como a recontextualização no processo de elaboração curricular.

2.4 Concepção crítico emancipatória na formação docente

Neste capítulo já discuti a concepção de formação de professores predominante na política educacional recente. Em contraposição à perspectiva constante na política, apresento neste item uma concepção de formação docente fundamentada nos referenciais da teoria crítica da educação, defendida nesta Tese.

¹⁴ Lopes (2005) ressalta a potência da concepção de recontextualização por hibridismo de Stephen Ball para análise das políticas. Porém, em Lopes, Cunha e Costa (2013), os autores argumentam que a perspectiva pós-estrutural de Derrida, a partir do conceito de tradução, representa uma potência maior para a análise das políticas, especialmente a curricular.

Em texto que discute a política de formação de professores, Freitas (2007) traz uma reflexão que aparentemente nos coloca em uma encruzilhada: como pensar a formação de professores nos marcos do capitalismo ante toda a capacidade de produção do social que ele representa. Os estudos sobre performatividade no ambiente educacional e seu impacto na produção das subjetividades docentes (BALL, 2003; BALL et al., 2013), indicam que a reflexão de Freitas é procedente. Porém, de acordo com a própria autora, é possível escapar às armadilhas da encruzilhada conhecendo-se a forma de funcionamento do capitalismo extraíndo dele as estratégias adequadas para se pensar a formação.

[...] no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo, nos permite entender e atuar no campo das contradições e evitar que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação (FREITAS, 2007, p. 1220).

Assim, se enquanto educadores reconhecemos que a perspectiva de formação docente identificada com a racionalidade técnica, apresentada anteriormente, não atende aos princípios da formação de um profissional comprometido com uma educação em sentido amplo, tal constatação nos impele a pensar sobre qual tipo de formação deveria ser empreendida pelas instituições de formação docente visando formar professores cuja prática pedagógica contribua para preparar as gerações futuras para o trabalho e, simultaneamente, auxiliem os jovens no processo de auto reconhecimento como agentes de mudança social.

Veiga e Viana (2012) alertam que pensar sobre qual tipo de professor se pretende formar exige questionar sobre: para qual contexto social e para que escola básica. Portanto, a projeção de uma determinada concepção de professor está intrinsecamente vinculada ao tipo de sociedade e de escola que pretendemos formar. Isso remete ao desafio reportado por Freitas (2007), pensarmos em uma sociedade na qual as desigualdades sociais sejam continuamente enfrentadas e superadas; onde os indivíduos sejam reconhecidos em suas diferenças e particularidades, mas também como membros de um grupo, de um coletivo; uma sociedade onde os indivíduos tenham garantias de participação nos bens socialmente produzidos independentemente de classe, raça, sexo e religião e cultura, ou seja, uma sociedade mais justa, menos desigual.

Ao falar do papel do professor na sociedade atual, Giroux (1997) também ressalta a necessidade de se pensar sobre o propósito social da escola e destaca que deve-se considerar as escolas como espaços democráticos nos quais deve ser fortalecido tanto o *self* quanto o social, onde os estudantes tenham fortalecidas suas habilidades para viver em autênticas democracias. Assim,

em vez de definir as escolas como extensões do local de trabalho ou como instituições de linha de frente na batalha dos mercados internacionais e competição estrangeira, as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. (GIROUX, 1997, p. 28).

Partindo dessa prerrogativa entendo que o trabalho do professor se situa numa dimensão de atuação em que, sem negligenciar a formação cognitiva dos estudantes, seja capaz de auxiliar na compreensão das condições sócio-históricas que os condicionam enquanto sujeitos; o conhecimento das próprias condições do passado e do presente auxilia na reflexão das possibilidades futuras. Assim, o professor é um crítico que atua contribuindo para o processo de reconhecimento e construção de identidades subjetivas e coletivas. É, pois, um profissional capaz de contribuir com os processos de emancipação dos sujeitos.

Desse modo, a concepção de formação de professor que defendo está fundamentada teoricamente nas abordagens críticas da educação que tiveram grande impacto na produção sobre o tema nas décadas de 1980 e 1990, sofrendo certo recuo a partir dos anos 2000 com a ascensão dos estudos pós-críticos. Não obstante a centralidade dos referenciais da teoria crítica da educação, considero que em alguns momentos esses referenciais poderão se cruzar com influências pós-críticas, a exemplo dos estudos culturais, referência constante na obra de Henry Giroux que é um dos grandes representantes da teoria crítica na educação, mas incorpora reflexões sobre cultura.

Giroux (1997) concebe os professores como intelectuais transformadores atuando nas escolas, concebidas por ele como esferas públicas¹⁵ democráticas. Conceber a escola como esfera pública é percebê-la como espaço cultural e de luta política e não apenas de veiculação de saberes científicos. Assim, na compreensão

¹⁵ Giroux (1997) explica que o sentido de esfera pública está relacionado ao contexto europeu do século XVIII e XIX. Eram agremiações políticas, periódicos, associações de bairro, cafés, etc. Nesses locais os indivíduos se reuniam para debater, dialogar e tornavam - se uma força política. As esferas públicas veiculavam a linguagem da liberdade e funcionavam como local de produção de seus próprios intelectuais orgânicos, no sentido de Gramsci.

de Giroux os professores são intelectuais que atuando nas escolas - esferas públicas democráticas - favorecem o desenvolvimento da democracia autêntica.

O autor salienta que conceber os professores na categoria de intelectual é útil pois, ela

oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnico. [...] esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. [...] ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161).

Assim, o trabalho do professor numa perspectiva de intelectual não é dado a priori, mas requer a existência de condições para sua construção. Ou seja, é necessário, dentre outros, um contexto com possibilidade de diálogo e participação e de alguma autonomia na produção do conhecimento e do ensino. Além disso, o autor reconhece que esses professores podem atuar também num sentido de legitimação das condições sociais existentes. Por isso mesmo, ele salienta a necessidade de que os professores discutam e construam as condições para agirem como intelectuais orgânicos e atuem como força contra hegemônica, no sentido gramsciano. O que implicará a responsabilidade de refletir sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando (GIROUX, 1997).

A formação desse profissional, na visão de Giroux, requer uma mudança radical nas instituições formadoras de professores a fim de que sua formação seja pensada como um projeto político amplo ou luta social geral.

Assim, as instituições precisam ser repensadas enquanto esferas públicas com programas onde os professores sejam formados como intelectuais transformadores aptos a submeterem à crítica radical aspectos como a natureza da atividade docente, a vida escolar cotidiana e finalidade da escolarização. Para ele, “muitos dos problemas associados com a preparação dos professores de hoje em dia apontam para a falta de ênfase dos currículos na questão do poder e sua distribuição hierárquica e no estudo da teoria social crítica” (GIROUX, 1997, p. 199).

A capacidade de desenvolvimento de uma reflexão radical, que para Giroux (1997) pode ser aprendida no processo de formação, permitirá ao professor agir como intelectual transformador. Esse professor, na prática da reflexão radical, submete cotidianamente a própria prática à análise. Porém, não o faz individualmente, numa atitude isolada, mas na interação com os demais professores. Nesse sentido, é

possível vislumbrar a criação de uma pedagogia que o autor chama de 'pedagogia da possibilidade.

O pensamento crítico que marca a obra de Henri Giroux teve ampla repercussão também no Brasil influenciando teóricos da educação e entidades que discutem a formação de professores a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A Anfope desde a década de 1980, ainda na condição de Comitê Nacional Pró Formação do Educador (CONARCFE), tem realizado intensa discussão acerca da formação de professores, especialmente na defesa de uma concepção de professor comprometido com os referenciais de uma formação crítico e emancipatória¹⁶.

A Anfope ressalta que a formação do professor deve ser feita a partir de uma perspectiva sócio-histórica, situando as lutas históricas dos trabalhadores em educação, a educação como socialmente contextualizada e o professor com compromisso social. De forma sintética, os princípios de formação defendidos pela Anfope incluem: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade entre teoria e prática; c) gestão democrática; d) compromisso social, político e ético com um projeto de formação emancipador e transformador das relações sociais excludentes; e) trabalho coletivo e interdisciplinar superando a fragmentação do trabalho escolar; f) a concepção de formação continuada; g) Avaliação permanentemente dos cursos de formação como parte das atividades curriculares e responsabilidade coletiva (ANFOPE, 2010; 2016).

Dentre os diversos autores que corroboram com a concepção formativa defendida pela Anfope, quero citar aqui a professora Helena Costa Lopes de Freitas. Para ela, formar professores numa perspectiva sócio histórica oferece elementos para enfrentamento das concepções de formação comprometidas com o capitalismo presente nos documentos legais que norteiam a formação de professores. Ela salienta que “a formação sócio histórica e a base comum nacional criam condições para a formação unitária dos educadores, pelo caráter geral, científico e multifacético que essas formulações carregam” (FREITAS 2007, p. 1220).

¹⁶ Para Curado Silva (2017), a referência à perspectiva crítico-emancipatória pode ser encontrada com duas adjetivações “emancipatória” e “emancipadora”. Ela explica que “emancipadora” refere-se mais à ação, à educação, prática e processo; “emancipatória” estaria mais relacionada à concepção, à teoria, princípios gerais, perspectiva. Nesta Tese adoto o termo “emancipatória” por referir-me mais à perspectiva e pela opção ao termo predominantemente utilizado pelas abordagens críticas da educação.

Igualmente, Ilma Passos Veiga discute o tema defendendo a formação do professor como agente social (VEIGA, 2002; VEIGA; VIANA, 2012) em oposição à ideia do tecnólogo do ensino. A formação de professores nessa ótica parte de uma discussão política global, percebendo a escola como situada em um contexto social mais amplo; a educação é vista como uma prática social crítica e forma de emancipação dos indivíduos. A autora salienta no processo de formação do professor a base defendida pela Anfope e seus princípios.

Acrescenta, porém, que a formação deve estruturar-se em alguns focos. São eles: a) na escola que questiona o seu papel e sua responsabilidade nos problemas educativos; b) no desenvolvimento do professor em torno dos conhecimentos do contexto que trabalha e na diversidade do cotidiano escolar; c) no estímulo à atitude indagadora e crítica sobre a própria prática; d) na interpretação da diversidade como recurso de pesquisa e intervenção; e) no questionamento e na recriação dos conteúdos, métodos de ensino, materiais didáticos, práticas avaliativas, ajustando-os às características dos alunos (VEIGA; VIANA, 2012).

Outra autora que tem contribuído com essa discussão é Kátia Curado Silva (2011). Ela defende a formação docente numa perspectiva crítico-emancipadora fundamentando sua argumentação na concepção de dialética de Marx e Gramsci. Ela argumenta a necessidade de resgataremos categorias básicas da dialética que nos permitam construir um projeto de formação docente numa perspectiva efetivamente crítico-emancipadora, tais como: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente.

Ao falar em uma formação comprometida com a emancipação, considero pertinente esclarecer que estou associando esse conceito à ideia de autonomia e liberdade situada nos marcos da Teoria Crítica que pensa a emancipação relacionada aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Assim, a noção de emancipação extrapola a dimensão do individualismo e alcança um sentido de coletividade; ela toma o sentido de uma práxis social viabilizada com auxílio da práxis educativa. Para tanto, no processo educativo as relações entre os sujeitos precisam ser postas numa perspectiva de diálogo (FREIRE, 1987) e os saberes, científicos e culturais (GIROUX, 1997) integrem a formação dos sujeitos.

Em texto que discute o conceito de emancipação no âmbito da Teoria Crítica, Ambrosini (2012) mostra sua evolução a partir da concepção kantiana que situa esse conceito na perspectiva da racionalidade, da condição individual de acessar ao saber científico, bem como de superação da condição de dependência do Estado. Para o

autor essa compreensão vem a ser criticada por Marx que aborda o tema dos direitos humanos e questiona a condição do Estado em garantir esse direitos, nesse sentido ele considera que a efetiva emancipação humana requer a ruptura das condições de sujeição do indivíduo postas pelo Estado burguês, pois do contrário, ter-se-ia liberdade e autonomia individuais contempladas, mas não emancipação humana, ou seja, ela traz para discussão o aspecto político.

Assim, enquanto Kant preocupa-se em fundamentar um sujeito racional e autônomo que possa deliberar sua vontade a partir de princípios racionais, Marx esforça-se para desvelar como as estruturas sócio-políticas a partir da Revolução Francesa (Revolução Burguesa) não conduzem a realização plena do projeto de emancipação humana. (AMBROSINI, 2012, p. 382-383)

Ambrosini (2012) destaca a ampliação da discussão a partir do pensamento de Theodor Adorno que situa a emancipação no contexto educacional, pois esse teórico argumenta a necessidade de um sujeito racional e livre para viabilizar uma sociedade democrática. Assim, o autor esclarece que Adorno propõe superar a concepção idealista e individualista de emancipação em direção a uma noção desse conceito construído coletivamente, mediado pela educação; um conhecimento que supere a instrumentalidade e fragmentação científica.

Nesse contexto da discussão que a produção teórica de Paulo Freire se insere como síntese estratégica de ação, no sentido prático da construção da emancipação humana. Na sua Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) convergem os aspectos ideários de uma emancipação humana, que congrega a defesa da humanização do humano que se realiza por meio de um processo de conscientização da sua condição: homem historicamente condicionado, em situação de opressão. Paulo Freire compreende o processo que conduzirá o oprimido a uma condição de emancipação, não é 'dado', mas resulta de sua conscientização da condição de sujeito oprimido sendo, portanto, necessário conhecer as condições sociais, econômicas e culturais que criam essa condição para que a libertação possa ocorrer.

Na avaliação de Ambrosini (2012), a proposta teórica de Paulo Freire leva em consideração a construção histórica da proposta de emancipação, porem extrapola as perspectivas anteriores uma vez que

estabelece estratégias e métodos de superação da contradição que existe na sociedade entre opressores e oprimidos. Em Paulo Freire a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, mas passa a ser fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica. (AMBROSINI, 2012, p. 386-387).

De fato, o pensamento de Paulo Freire é marcado pela explicitação da existência de determinantes sociais que tendem a condicionar os indivíduos à situação de oprimido. Mas é na proposição de superação dessa condição que reside a sua distinção em relação a outros teóricos. A ênfase e a crença integral na capacidade dos homens de se produzirem e, simultaneamente, se libertarem significam, a meu ver, de modo especial a perspectiva da emancipação humana via prática educativa. Em sua obra ele explica:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32)

Assim, a ideia de emancipação possui, necessariamente, uma perspectiva de ação, entendida aqui como práxis; possui também uma dimensão individual, de desejo e assunção dos sujeitos com um propósito e, ao mesmo tempo, uma dimensão social, de coletividade e de luta pela transformação social. Não obstante, entendo que no atual contexto é cada vez mais difícil vislumbrar as lutas emancipatórias e atuação da educação para este fim. Nesse sentido, o pensamento de Santos (2013) é bastante pertinente. O autor discutindo as demandas do mundo contemporâneo com suas divergências internas, imprecisões nas bandeiras de lutas, cria uma certa negatividade à transformação emancipatória.

Nestas condições, a emancipação não é mais um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada. (SANTOS, 2013, p. 278-279)

Assim, compreendendo que a formação de professores que vise uma qualidade do trabalho docente na perspectiva de inserção social dos alunos para além de uma preparação técnica para o trabalho deve ser realizada fora do modelo da racionalidade técnica e em sintonia com a concepção crítico emancipatória. Compreendendo a emancipação como processualidade e que se realiza em diferentes níveis, o político, o social, o cultural, o econômico e o epistemológico (SANTOS, 2013). No Capítulo seguinte, discuto a práxis como uma possibilidade na organização de uma posposta curricular com tal finalidade.

3 A PRÁXIS COMO PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade

Adolf Vasquez

O debate acerca da teoria e da prática tem sua origem na concepção e constituição da existência do próprio homem enquanto ser que se constitui enquanto homem e, simultaneamente, constrói sua realidade e dela se apropria. Envolve, portanto, aspectos ontológicos e epistemológicos e compõe duas dimensões da realidade humana: pensamento e ação. Essas dimensões estão na origem da reflexão sobre o conhecimento humano. Neste Capítulo faço uma discussão apresentando o conceito de práxis como aspecto de síntese na constituição do homem, discuto também a importância da formação do professor a partir de uma epistemologia da práxis e apresento um breve histórico da relação teoria-prática no curso de Pedagogia.

3.1 Origem do Conceito de Práxis

A forma de produção da existência do homem, a compreensão e construção de si e da realidade que o cerca, tem sido objeto de reflexão desde a Grécia Antiga apresentando ao longo da história diferentes interpretações, desde uma abordagem imediata de mundo a abordagens que concebem o homem como resultado da mediação com a natureza e o mundo social em que vive. Neste último caso a produção da existência do homem é feita a partir de sua interação com a natureza mediada por instrumentos, objetivando a transformação da natureza e das condições materiais de existência do homem em seu benefício através do trabalho. Ao produzir mudanças na natureza mediada pelos instrumentos de trabalho, o homem transforma a natureza, porém, simultaneamente, transforma a si. Nesse sentido, o trabalho é condição precípua para o processo de humanização do homem.

Trata-se, neste caso, de compreender a relação do homem com o mundo numa concepção dialética materialista de Marx, segundo a qual o homem é concebido como resultado da interação dos aspectos objetivos e subjetivos, mundo interno e externo,

indivíduo e natureza em um processo no qual sujeito e natureza são transformados. Kosik (1995), ao discutir o pensamento dialético, destaca que a relação do homem com a realidade não é a de um sujeito “abstrato cognoscente” que se coloca de forma apenas contemplativa perante a natureza, mas a de

[...] um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução de seus próprios fins e interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1995 p. 13)

Assim, a compreensão da existência do homem, do que ele é, de como ele conhece, não pode ser feita apartada das suas relações com a natureza, ou seja, daquilo que o constitui a partir dos aspectos objetivos; tampouco poderá ser feita sem a consideração da interação subjetiva com outros homens. O conhecimento da realidade na perspectiva da dialética requer um esforço analítico no qual o homem, na sua subjetividade, seja apreendido na complexidade da realidade histórica que o constitui na qual ele atua (prática) e pensa (teoriza). É, pois, uma compreensão que extrapola a ideia do conhecimento como apreensão aparente e imediata da realidade.

Para Gadotti (2010), a concepção dialética representa tanto uma forma de compreender a constituição do humano, como de pensar seu modo de conhecer, procurando fugir das posturas excludentes de algumas concepções filosóficas. Ele explica que na concepção da dialética materialista de Marx,

[...] não é a consciência humana, como sustenta o idealismo, nem a pura realidade, como sustenta o empiricismo, mas é o próprio *homem* que figura como ser *produzindo-se a si mesmo*, pela sua própria atividade, *pelo modo de produção da vida material*. A condição para que o homem se torne homem (porque ele *não é*, ele *se torna*), é o trabalho, a construção da sua história. (GADOTTI, 2010, p. 99)

É pertinente observar nesta citação que a questão epistemológica, foco de muitos debates filosóficos fica evidenciada, ou seja, o que constitui o homem e como ele alcança o conhecimento. São os aspectos objetivos ou subjetivos? Mente ou corpo? Pensamento ou ação? A proposição alternativa é posta pela dialética materialista que, ao conceber o homem como um ser historicamente situado, advoga a impossibilidade das exclusões idealistas e racionalistas ou empiristas e pragmáticas. Portanto, o que o constitui é resultado da interação entre os aspectos objetivos e subjetivos.

Ao destacar a historicidade humana, a concepção dialética ressalta que a reflexão sobre o homem deve ser realizada a partir do arcabouço cultural no qual ele

se situa em dado momento histórico. O homem é, portanto, resultado de uma articulação dialética de elementos externos/objetivos e internos/subjetivos que se encontram em constante processo de reelaboração existencial, em contínuo movimento. Revela-se aqui, pois uma das características fundamentais da dialética, o movimento (GADOTTI, 2010; KOSIK, 1995), que situa o homem e os fenômenos num eterno *devenir*. A centralidade do conceito de movimento salienta o sentido de transformação que carrega a perspectiva dialética. As coisas, o homem, por seu inerente *devenir*, estão em constante processo de transformação.

É importante ressaltar também a centralidade da categoria trabalho para a compreensão do homem e do mundo na visão da dialética marxista. Por essa perspectiva, o homem, através do trabalho, transforma a natureza em condições favoráveis à sua existência e, ao transformá-la, produz a si mesmo, configurando-se como o ser da práxis de acordo com Marx (GADOTTI, 2010).

Ressalta-se que trabalho deve ser considerado à luz da lógica da historicidade, o que implica percebê-lo como uma produção ontogênica do homem e, simultaneamente, como manifestação de uma dada sociedade em um tempo histórico. O trabalho é, pois, condição produtiva do homem, mas também é movimento e enquanto atividade material humana carrega suas características de objetividade, subjetividade e uma determinada historicidade. Nesse sentido, toda a atividade material realizada pelo homem é práxis, posto que

é a revelação do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (KOSIK, 1995, p. 222, grifo do autor)

Assim, a práxis está no cerne da constituição do homem e enquanto tal, contém tanto os sentidos de totalidade e de contradição inerentes à dialética. Para Vázquez (2011, p. 30), práxis é a atividade consciente propriamente dita e ocupa lugar central na filosofia concebendo “a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação”. É, fundamentalmente, essa concepção de práxis que é adotada nesta Tese, ou seja, [...] “como atividade real, objetiva, material do homem que só é homem como ser social prático” [...] (VÁZQUEZ, 2011, p. 32).

Vázquez (2011), respaldado no pensamento marxista, frisa que práxis, enquanto atividade prática, não pode ser confundida com o significado de prático-

utilitário das necessidades imediatas que separam o sujeito do objeto, conforme entendido pelas perspectivas pragmáticas, mas como atividade consciente na qual se encontram presente de forma unitária os elementos teóricos e práticos e com uma finalidade definida a priori. Para o autor,

práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático. Com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí, ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. (VÁZQUEZ, 2011, p. 264).

Portanto, a atividade para ser considerada práxis requer um grau de consciência do sujeito acerca da ação realizada; consciência que é refletida tanto sobre a ação quanto sobre a própria consciência sobre ela. A materialidade da práxis não significa que toda ação prática possa ser compreendida como práxis. Vázquez (2011, p. 221) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Essa consideração é fundamental para desconstrução de algumas noções de prática que permeiam o cenário educacional e que não estão vinculadas à práxis transformadora.

Para Vázquez (2011), o sentido de unidade da teoria e da prática é adequadamente compreendido quando a prática é percebida como atividade objetiva que transforma a realidade natural e social. E que atua sobre as necessidades do homem a partir de um conhecimento da realidade. Implica, pois, uma ação direcionada, consciente e com uma finalidade, cujo resultado, ou objeto, foi previamente definido, ainda que no nível ideal. Portanto, a atividade prática na perspectiva da práxis não é apenas objetiva, mas subjetiva e não prescinde da teoria.

Desse modo, o significado de prática defendida pelo autor, e adotado neste trabalho, se distancia do sentido tomado pelo pragmatismo cujo foco central é a realização de ações utilitárias, imediatistas e com interesses individuais, enquanto que a compreensão de prática advinda do marxismo define-a como “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 244).

A atividade prática transformadora de uma dada **realidade** é, portanto, o aspecto marcante do significado de práxis. Realidade esta que precisa ser percebida

e apropriada pelo sujeito da ação, o que implica o conhecimento e análise dos determinantes contextuais de uma dada realidade. Nesse sentido, a prática, embora significada como critério de verdade, na acepção marxista (VÁZQUEZ, 2011), não é autônoma em relação à teoria. A prática alimenta a teoria tornando-a mais complexa pela capacidade de explicação de novos elementos advindos da experiência humana. Por isso mesmo, segundo Vázquez (2011), Marx coloca a prática como fundamento da teoria. Entretanto, a prática é orientada pela teoria, não como um espelho para aplicação ou reprodução, mas como tradução de conhecimento e experiências acumuladas historicamente, o que permite qualificar evolutivamente a práxis humana.

Portanto, teoria e prática devem ser percebidas como a unidade indissolúvel da práxis humana, mantendo cada uma delas a sua especificidade, não podendo uma ser subsumida à outra. “Por isso, devemos falar, sobretudo, de unidade entre teoria e prática e, nesse marco, da autonomia e dependência de uma com relação à outra” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245). Se por um lado a prática social é fundamento da teoria e critério de validade, por outro lado, ela é nutrida pela teoria. Do mesmo modo, o autor salienta que a teoria não pode ser entendida apenas como resposta à prática existente, mas também como antecipação a ela na forma de projeto. Esse caráter de prever uma prática que só existe na forma idealizada permite o seu aperfeiçoamento durante o processo prático, ou seja, a teoria melhorando a prática.

Para Vázquez (2011), é fundamental compreender que teoria e prática mantêm entre si uma relação de unidade, mas não de identidade. Pensar a autonomia relativa entre ambas é condição indispensável para que a teoria sirva à prática sem, entretanto, ir a reboque dela e, desse modo, poder viabilizar a antecipação da prática, ou seja, teorizar sobre ela. Para o autor a percepção da dependência da teoria em relação à prática e, simultaneamente, sua autonomia permite reconhecermos o poder da teoria em modelar idealmente um processo futuro antecipando-o, a exemplo de uma práxis social.

Vázquez (2011) esclarece que há diversas formas de práxis, categorizadas a partir do objeto sobre o qual a atividade prática é exercida. Esses objetos podem ser: a) dados naturalmente, entes naturais; b) produtos de uma práxis anterior transformados em matérias para novas práxis; c) o próprio humano, a sociedade como matéria ou objeto da práxis política. Temos assim:

- a) **A práxis produtiva**, marcada pela ação do homem, transformadora da natureza por meio do trabalho, para atender uma necessidade prática desse homem;

- b) **A práxis artística** que envolve a transformação de matéria em arte, não mais por uma necessidade prático-utilitária do homem, mas por um desejo humano de expressão e comunicação; uma produção material e espiritual que cria novas realidades;
- c) **A práxis experimental** que se refere à atividade prática científica experimental que atua no sentido de satisfazer às necessidades de uma investigação teórica, de formulação e comprovação de hipóteses. Trata-se de uma práxis com finalidade teórica, embora não esteja restrita à Ciência.
- d) **A práxis política** é aquela na qual o homem atua sobre si mesmo; ele é objeto e sujeito da ação. Refere-se aos atos que visam a transformar a realidade social em seus diversos aspectos como econômico, político e social. Por envolver grupos ou classes sociais trata-se de uma práxis social, pois “leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado” (VÁZQUEZ, 2011, p. 232-233).

Vázquez (2011) destaca que se a práxis refere-se à atividade prática social transformadora da realidade, então é possível falar na existência não apenas de formas, mas em níveis de práxis, definidas conforme: a) o grau de penetração da consciência do sujeito no processo/ação e b) conforme o grau de criação ou humanização da matéria transformada. A partir desses critérios o autor caracteriza os seguintes níveis de práxis: de um lado, a **práxis criadora e a reiterativa** (ou imitativa) e, de outro, a **práxis: reflexiva e espontânea**. Para o autor a noção de nível possui certa relatividade; assim um nível que assume determinada posição de superioridade ou inferioridade em relação a outro nível deve ser considerado à luz do contexto sócio-histórico em que se situa a práxis.

A Práxis Criadora está relacionada com aquilo que é inerente ao homem, o processo de criar, inventar e mudar a realidade mobilizada pelas necessidades surgidas; ela permite enfrentar novas situações e a criação de novas soluções. Vázquez (2011, p 269) salienta que essa forma de práxis está relacionada com a “práxis humana total” que se caracteriza pelo processo de “produção ou autocriação do homem”. Ele explica que o ato de criação a que se refere é a atividade consciente e social do homem que produz algo a partir de uma realidade ou elementos preexistentes; “a criação supõe a produção de algo novo (teorias, obras de arte, objetos úteis, instituições políticas, relações sociais etc)” (VÁZQUEZ, 2011, p. 268).

Entendo que se situa aqui, a produção de práticas e teorias educacionais, bem como de processos formativos docentes. Em síntese, a práxis criadora é, unidade sujeito-objeto, interior-exterior, tem um caráter de imprevisibilidade dado a dialética sujeito-objeto no processo de criação e é irrepetível.

Entretanto, o homem não está em eterno processo de criação; há momentos de invenção, mas também de repetição e imitação da prática. Assim, fala-se de **Práxis Reiterativa ou Imitativa** como aquela na qual os elementos de unidade sujeito-objeto, imprevisibilidade e irrepetibilidade encontram-se de forma precárias, quase inexistentes. Desse modo ela não cria ou transforma a realidade, ou melhor, a ação do sujeito sobre o objeto apenas dá lugar a uma cópia, uma duplicação. Segundo Vázquez (2011, p. 277), enquanto na práxis criadora o objeto é criado e o próprio modo de criar é também uma criação, aqui esse caminho já foi definido previamente, restando pouca margem para intervenção subjetiva; o projeto ideal já está definido a priori. A práxis reiterativa “é uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, ainda que contribua para ampliar área do criado” [...]. Embora não criando algo novo, a práxis reiterativa tem esse aspecto positivo além de ser parte do processo de criação do humano que não é em si integralmente criação, mas também repetição.

De acordo com Vázquez (2011), toda prática realizada pelo homem envolve determinado grau de consciência em relação à mesma. Em algumas situações esse grau de consciência é elevado, como no caso da Práxis criadora e em outros ele é reduzido ou quase inexistente como na reiterativa. Ele apresenta duas formas de consciência envolvidas na realização da ação: **a consciência da prática e a consciência da práxis**.

A primeira está presente durante a realização da atividade, do planejamento à execução; norteando a ação ao ideal traçado e readequando quando necessário, ou seja, “é a consciência que atua do início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos” (VÁZQUEZ, 2011, p. 294). Por outro lado, a consciência “que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos denominá-la de consciência da práxis”. É o que o autor chama de “autoconsciência prática”. (VÁZQUEZ, 2011, p.295). Ambas as formas de consciência estão presentes no processo prático. Entretanto, a primeira está impregnada ao processo prático

enquanto ele está sendo plasmado; a segunda volta-se sobre essa consciência qualificando-a.

A partir do grau de consciência manifestado na realização da ação é que o autor aborda os outros níveis de práxis: a **Práxis Reflexiva e Práxis Espontânea**. “Para qualificar de espontânea ou reflexiva a práxis, levamos em conta o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desdobrando, elevada em um caso, baixa ou quase nula em outro” (VÁZQUEZ, 2011, p. 296). A Práxis Reflexiva apresenta uma elevada consciência da práxis, e na espontânea essa consciência é reduzida, ainda que apresente uma consciência prática.

Assim, a práxis social, na qual se insere a ação educativa, é uma forma de práxis que, por pretender uma transformação da realidade, requer uma alta consciência da práxis, portanto, penso a práxis educativa enquanto uma práxis reflexiva. A práxis docente é, pois, práxis reflexiva sabendo, porém, que não há como pensar em práxis reflexiva plena, absoluta.

Portanto, a unidade teoria-prática se manifesta na práxis social não como uma atividade uniforme. Conforme o tipo de atividade humana, é que são situados os níveis de práxis. É essencial, sintetizar, a partir das ponderações de Vázquez que toda atividade prática, pensada enquanto práxis social, não existe sem os seguintes elementos teóricos:

- a) **conhecimento da realidade a ser transformada;**
- b) **conhecimento dos meios e sua utilização**, ou seja, das técnicas necessárias para transformar a prática;
- c) **conhecimento da prática acumulada** em forma de teoria que sintetize ou generalize a prática e uma dada esfera de atuação;
- d) **uma atividade finalista**, ou seja, antecipação dos objetivos que se quer alcançar. Os fins precisam responder a necessidades e condições reais

3.2 A Práxis Como Princípio Formativo no Curso de Pedagogia

Ancorada no conceito de práxis, reporto-me ao trabalho docente que, enquanto atividade material e uma prática social, é também práxis e se desenvolve numa perspectiva dialética produtora do humano. Assumir essa perspectiva da produção do humano e a educação como uma atividade dialética significa dizer que a atividade docente deve ser compreendida no sentido de práxis, ou seja, como atividade que

conforma simultaneamente teoria e prática; pensamento e ação. Assim, a formação docente que também é uma práxis social deve ser configurada pela observação dos elementos conceituais a ela inerentes.

A defesa da práxis como princípio epistemológico formativo no curso de Pedagogia está sustentada neste trabalho em duas ideias discursivas que se complementam: primeiro a práxis como princípio da formação de professores concebido no âmbito da perspectiva crítica da Educação e promulgada pela Anfope e, segundo, a compreensão da Pedagogia como área de conhecimento que tem na práxis educativa seu objeto de estudo.

No que tange ao primeiro aspecto, percebo que no debate sobre a formação de professores, a relação entre teoria e prática foi muitas vezes foco de discussão dada a relevância dessas duas dimensões para formação docente. Na perspectiva crítica da educação, advoga-se que esses elementos sejam abordados de forma unitária, ou seja, enquanto práxis, visando superar a histórica dicotomia existente no processo formativo. O entendimento desses aspectos de forma dicotômica ou apenas justapostos na formação do pedagogo tem dificultado a compreensão da prática docente como práxis incidindo, pois, na qualidade da atuação profissional.

Vários autores (FRANCO, 2008; CURADO SILVA, 2011, 2017, 2018; FREIRE, 1987; NORONHA, 2010a; SAVIANI, 2008) têm discutido a prática educativa enquanto práxis. Franco (2008, p.80) destaca que “na dimensão educativa, prática deve ser vista sempre no sentido de *práxis* educativa”, que comporta uma dimensão ética, de intencionalidade que direciona a ação a fim de transformar o objeto. Ela argumenta, fundamentada na concepção dialética, que teoria e prática não estão contrapostas e envolve sempre uma dimensão e transformação do objeto e do sujeito.

Freire (1987, p. 92) também compreende a prática docente enquanto *práxis*, identificando-a como ação prática que não se confunde com o pragmatismo a-teórico, tampouco com um verbalismo que se distancia da vida prática, mas fundamentalmente como ação transformadora. [...] “*Práxis* que, sendo ação e reflexão verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” [...].

O pressuposto da educação e do trabalho docente enquanto práxis conduz à discussão da formação docente no sentido de uma epistemologia que tenha na práxis o seu norte, como propõe Noronha (2010a). Para a autora é necessário pensar a

práxis como uma categoria epistemológica na formação dos professores, o que nos levaria

a uma diferenciação de fundo conceitual entre o que pode ser chamado de uma “*atividade de formação de professores*” e uma “*práxis de formação de professores*”; entre uma “*atividade educativa*” e uma “*práxis educativa*”. Estes problemas nos levam a pensar que estamos diante da questão de como construir uma Epistemologia na Formação dos Professores. (NORONHA, 2010a, p. 15, grifos do autor).

Assim como Noronha, entendo que pensar a formação de professores é ponderar como o conhecimento é construído no âmbito desses cursos. Como a autora ressalta, pensar a questão das condições objetivas de formação dos professores é colocá-la em termos de um problema de conhecimento. Pois, segundo ela,

Ao tomar como ponto de partida que o conhecimento é construído no interior de uma *pedagogia da práxis* bem como a consideração do professor e do aluno como sujeitos históricos que ao mesmo tempo em que *são modificados pelas circunstâncias são capazes de nela atuar, modificando-as*, torna-se possível que uma *práxis* transformadora possa ser desenvolvida no processo pedagógico de formação de professores e alunos (NORONHA, 2010a, p. 17, grifos do autor)

A adoção de uma epistemologia da *práxis* como princípio para formação de professores sustenta-se na ideia conceitual de que a prática educativa realizada nos diversos contextos educativos tem como propósito contribuir para transformação dos sujeitos envolvidos.

Para Curado Silva (2011; 2017), considerar a *práxis* como princípio formativo é defender uma formação docente comprometida com uma educação crítica emancipadora. A autora explicita que a formação docente para emancipação se sustenta na compreensão do significativo papel da educação para construção da consciência crítica, necessária à análise da realidade; o que é fundamental no processo de busca da liberdade humana. Neste sentido, a formação do professor necessita fundamentar o futuro profissional para a capacidade de análise e síntese da realidade educacional.

Curado Silva (2017) argumenta que a *práxis* como categoria fundamental da teoria do conhecimento traz como referência para formação do professor a consideração deste como sujeito histórico-social e a educação como prática social de sujeitos concretos que atuam no sentido de transformação de sua realidade. Para ela,

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da *práxis*, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos

para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2017, p. 132).

A partir do exposto neste Capítulo pelos diversos autores, compreendo que trazer os elementos conceituais da práxis como princípio para formação docente significa, além do já apontado, viabilizar nesse processo as relações entre teoria e prática de modo unitário, no qual o pensar e o fazer pedagógico possam ser objeto de reflexão constante visando aperfeiçoamento da práxis. Esse processo exige reconhecer que existe uma diversidade de saberes que são necessários à formação do docente, não apenas o saber acadêmico. Portanto, na prática formativa, é necessário o exercício cognitivo que permita ao aluno, futuro professor, articular os saberes que tem acesso ao chegar à universidade com os demais saberes de sua existência enquanto sujeito histórico-social.

Para que isso ocorra é necessário pensar o currículo de forma que as diversas áreas do conhecimento consigam dialogar entre si através do planejamento das atividades docentes; considerar as atividades de planejamento educacional e execução da prática educativa como ações próprias de um mesmo sujeito pensante (práxis criadora); viabilizar estratégias de ensino que, ainda que norteadas pelo saber científico, tenha como foco a práxis real onde a educação se manifesta e os sujeitos a quem ela é dirigida.

Entendo também que formar na perspectiva da práxis significa criar situações pedagógicas nas quais o aluno seja confrontado com a realidade e suas contradições; nesse confronto ele exercita a possibilidade de construção do seu conhecimento como resultado da interação entre a teoria e a prática; entre conhecimento científico e saber experiencial. Quando o aluno experimenta esse confronto ele é desafiado a conhecer. O processo de formação docente deve ser, pois, uma práxis criadora de situações desafiadoras para o aluno. Neste sentido, a formação requer uma constante exposição ante a realidade educativa; uma constante interação entre o que o aluno já sabe e traz de suas experiências enquanto sujeito histórico social que na sua vivência apreendeu um sentido de ser professor, com os conhecimentos científicos apropriados na academia e o saber da realidade prática.

Quanto ao segundo aspecto, a práxis como conceito basilar para formação do pedagogo, torna-se mais significativa se compreendemos a Pedagogia enquanto área de conhecimento que tem como objeto de estudo a práxis educativa. De acordo com Pimenta (2001), as raízes da discussão acerca da Pedagogia como Ciência da Educação estão no final dos anos 1970, porém, é na década de 1990 que o tema

retorna ao cenário nacional com mais intensidade em virtude de um ‘novo’ quadro no que concerne à produção do conhecimento nas Ciências Sociais e Humanas.

Nesse cenário se insere a Pedagogia como ciência¹⁷ da prática educativa cujo fazer só pode ser **teórico-prático**, dado a partir das múltiplas determinações envolvidas no ato educativo. Conforme Mazzotti (2001, p. 15),

Examinando-se o percurso da Pedagogia, as múltiplas tentativas de sua determinação, encontra-se o centro mesmo de sua definição: a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, procurando delimitar o “ser” do ato educativo. Nesse sentido busca-se o fundamento do pensar pedagógico que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. O objeto de conhecimento seria, então, o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações.

Um dos aspectos relevantes desse debate está na percepção de que a Pedagogia se diferencia das demais Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia, etc.) que, embora apresentem contribuições significativas à compreensão da Educação, não partem em suas análises da prática educativa em si mesma, mas do objeto de estudo específico de cada uma dessas ciências. Saviani (2008) reflete sobre essa questão e afirma que não se trata de atribuir maior ou menor valor a cada ciência, mas

[...] em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. (SAVIANI, 2008, p. 140).

Essa compreensão é compartilhada por outros autores, dentre eles, Gamboa (2007, p. 118), que ilustra esse processo de produção do conhecimento em uma área, no caso a educação, quando realizado por outras ciências que têm a educação apenas como ponto de aplicação, resultando no que o autor chama de “colonialismo epistemológico”, pois o campo da educação é invadido por várias ciências básicas que aplicam nele suas teorias e métodos.

Desse modo, a tomada da prática educativa numa perspectiva dialética fica comprometida, pois o processo de reflexão sobre a prática educativa não tem na educação seu ponto de partida e chegada (SCHIMIED-KOWARZIK, 1983). Para o

¹⁷ A consideração da Pedagogia enquanto ciência da educação é uma questão ainda posta em debate tanto por aqueles que questionam se de fato ela possui um estatuto epistemológico próprio; assim como por aqueles que a consideram no conjunto das Ciências da Educação como um todo. Para aprofundamento dessa discussão podem ser vistas as obras de Pimenta (2001), Libâneo (2002), Franco (2008), Mazzotti (2001) e Saviani (2008). Neste trabalho estou considerando, a partir dessas referências a Pedagogia como Ciência da Educação.

autor a reflexão dialética da pedagogia - teórica e científica - ao se propor refletir sobre a prática,

[...] não só indaga pelos pressupostos metodológicos do conhecimento das ciências individuais, mas ao mesmo tempo supera este questionamento na medida em que se torna uma orientação determinada para a prática de pesquisa destas ciências no âmbito da práxis humana” (SCHIMIED-KOWARZIK, 1983, p15)

É nesta possibilidade de superação do conhecimento científico individualizado, através do questionamento provocado pela prática, que ocorre o *plus* próprio ao fazer do pedagogo, como afirma Houssaye (2004). Para ele,

o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação (HOUSSAYE, 2004, P. 10).

Retomando Schimiede-Kowarzik (1983, p. 15), ele afirma que Pedagogia é uma ciência prática da e para a *práxis* educacional, cujo propósito é não somente o estabelecimento de “uma diretriz no plano teórico da ciência da educação, mas a preocupação teórico-científica (filosófico-fundamental) da fundamentação da Pedagogia como ciência que, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis”.

Discutindo sobre a formação de professores e da práxis como categoria central neste processo, Pimenta (2002) faz uma reflexão a partir do conceito de práxis e dos elementos constitutivos do mesmo conforme definido por Vázquez (2011). A autora propõe, então, uma correspondência desses elementos com a Pedagogia, enquanto reflexão teórica da educação. O quadro a seguir sintetiza esses elementos.

Quadro 1 – Elementos constitutivos da Práxis

Elementos teóricos da Práxis (Vázquez)	Equivalente na Pedagogia (Pimenta)
Conhecimento da realidade	A Pedagogia ao investigar os fenômenos educacionais na prática social busca conhecer a realidade, objeto de transformação.
Conhecimento dos meios a serem utilizados	A Pedagogia, ao investigar políticas técnicas e instrumentos na educação como prática social, busca conhecer os meios necessários para transformação social
Conhecimento da prática acumulada em forma de teoria	A Pedagogia, ao investigar a gênese e evolução do pensamento e práticas educacionais, busca compreender a práxis educativa
Uma atividade finalista	A Pedagogia ao investigar os sentidos do humano presentes na educação como práxis social busca antecipar os resultados objetivos e finalidades da prática educacional (práxis)

Fonte: Vázquez (2011) e Pimenta (2002). Elaboração própria.

A equivalência feita por Selma Pimenta (2002) enfatiza o sentido da Pedagogia enquanto área que se configura como reflexão teórica e prática sobre a Educação, portanto, como uma práxis. Em meu entendimento essa equivalência permite olhar para a formação no curso de Pedagogia e pensar no modo como esses aspectos se manifestam na configuração curricular.

Considerando que, se à constituição da Pedagogia é imprescindível uma reflexão particular sobre o seu objeto seguindo uma epistemologia própria, concebido na perspectiva de *práxis* educativa, entendo que reflexão semelhante deve ser feita ao projetar a formação no curso de Pedagogia, ou seja, a organização curricular necessita ser pensada de modo a viabilizar estratégias de ensino-aprendizagem pautadas na unidade teórico-prática, de forma a cultivar na prática formativa um sentido de práxis educativa. Isto não significa que o processo de formação profissional seja aqui compreendido como mero reflexo de uma área científica, mas a compreensão de que existe um norteamento epistemológico para pensar o fazer formativo de determinada profissão.

Neste caso, a opção pela epistemologia da práxis, representa um contraponto ao discurso predominante nas políticas de formação de professores que tem privilegiado a epistemologia da prática como princípio formativo para formação inicial e continuada de professores. Ao abordar a formação de professores numa perspectiva crítica emancipadora que possa confrontar com uma formação pautada na epistemologia da prática, Curado Silva (2017) defende quatro teses fundamentais: a) organizar a formação a partir da epistemologia da práxis, b) aliar a formação e professores ao debate político; c) a consideração do trabalho enquanto aspecto que constitui o docente e d) ter como referência na formação a Base Comum Nacional que compreende os princípios do movimento de formação de professores.

Em relação à epistemologia da práxis, a autora enfatiza que

O que se defende nesta perspectiva é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (CURADO SILVA, 2017, p.135)

Em síntese, partindo do princípio da formação do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e como profissional crítico-emancipador (VEIGA, 2002, 2007; CURADO SILVA, 2011; FREITAS, 2007), considero que essa

possibilidade está relacionada a um processo formativo fundamentado epistemologicamente na *práxis* pedagógica. Nessa perspectiva o processo de formação docente necessita ser percebido como atividade de formação humana, que se caracteriza pela indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, “contém as dimensões do conhecer - da atividade teórica - e do transformar - a atividade prática” [...] (CURADO SILVA, 2011 p. 22). Nesse sentido os currículos de formação de professores, de Pedagogia em particular, precisam construir estratégias para promovê-la.

3.3 Relação Teoria e Prática no Curso de Pedagogia

Neste tópico destaco alguns pontos do marco legal da formação no curso de Pedagogia. O propósito não é fazer uma historicização de todos os aspectos atinentes à formação, mas destacar aqueles que servem como ponto de reflexão para discussão da relação¹⁸.

O curso de Pedagogia foi criado no ano de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190, que no âmbito da Universidade do Brasil criou a Faculdade Nacional de Filosofia e dentre seus cursos, o de Pedagogia. Desde a sua criação o curso passou por diversos embates, momentos de conflito quanto à sua identidade e questionamentos. Esses questionamentos envolviam aspectos como: currículo, conteúdo da formação e o tipo de profissional a ser formado se o técnico/especialista em educação ou docente (BISSOLLI DA SILVA, 2003). Uma das explicações para essa situação era a imprecisão legal que caracterizou o funcionamento do curso por várias décadas gerando consequências epistemológicas quanto à proposta formativa e dilemas na definição do perfil do profissional pedagogo.

A problemática da relação teoria e prática no curso de Pedagogia já se manifesta na sua origem em virtude do modelo de formação previsto - o bacharel e licenciado. Pela proposta o estudante cursava três anos de bacharelado e a seguir mais um ano de Didática para obter o diploma de licenciado. Esse modelo, conhecido como esquema 3+1, norteara a formação, não apenas a formação dos pedagogos, mas de todos os professores e já indicava uma determinada perspectiva epistemológica quanto à formação do professor.

¹⁸ Para uma leitura mais completa acerca do histórico do curso de Pedagogia ver Bissolli da Silva (2003).

O segundo norteamento legal para formação em Pedagogia, é feito através do Parecer do CFE nº 251/62 após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4.024). Por esse Parecer a formação deixa de seguir o esquema 3+1, porém mantém-se a formação de bacharel para as funções técnicas e o docente das disciplinas do Curso Normal. Aqui é pertinente destacar que na estrutura curricular proposta o núcleo de formação de prática do ensino fica localizado apenas no último ano do curso; mantendo-se, assim, os elementos formativos - teoria e prática - dissociados na estrutura curricular.

A regulamentação seguinte é feita por meio do Parecer CFE nº 252/69. Nesse Documento são feitas alterações mais significativas na formação do pedagogo sendo a mais impactante a criação das diversas habilitações no curso de Pedagogia. Assim, o curso, definido agora como uma licenciatura, passa a ser organizado com um núcleo para formação docente para o Curso Normal, agregando-se as habilitações conforme as funções que o pedagogo pudesse assumir nas escolas, como por exemplo, administração educacional, orientação educacional, supervisão educacional. Nesse modelo o estudante obtinha o diploma, mas poderia ir acrescentando outras habilitações à sua formação.

É pertinente destacar dessas regulamentações que as questões epistemológicas atinentes à Pedagogia não são discutidas como ponto original a partir do qual possam ser pensadas os demais aspectos como: currículo, identidade e campo de atuação do futuro pedagogo (BISSOLLI DA SILVA, 2003). Igualmente, fica explícita a fragilidade de se pensar a unidade teoria e prática nessa concepção de estrutura curricular derivada das três regulamentações supracitadas. Ressalta-se que a partir da criação das habilitações tem-se um problema adicional que é a fragmentação do trabalho educativo, pensado para ser realizado por diversos profissionais no contexto da mesma escola, evidenciando a separação relação teoria e prática, além da separação dos sujeitos que pensam o processo educacional daqueles que o executam.

De acordo com Bissolli da Silva (2003), essa situação torna-se mais grave quando se analisam as grades curriculares dos diversos cursos e constata-se que elas não têm como ponto de reflexão originária o próprio ato educativo, promovendo uma concepção de formação quando não muito generalista demasiado técnica. A autora considera que a partir do Parecer CFE nº 252/69 há uma dupla tendência formativa

no curso com perspectivas diferentes a generalista - que compunha a base do curso e bastante centrada nas disciplinas de fundamentos - e a perspectiva mais técnica – bastante presente no saber fazer das habilitações. Acentuou-se, portanto, de um lado a visão teórica da Pedagogia e, por outro, a visão mais prática, centrada na técnica.

A esse respeito, pesquisa realizada por Cruz (2008; 2009) aborda a formação no curso de Pedagogia e a relação teoria e prática nos seus primórdios. A autora faz uma análise diferenciada, pois procura olhar para o curso a partir da visão de egressos formado nas primeiras décadas de criação do curso de Pedagogia e que se tornaram protagonistas no cenário educacional brasileiro contribuindo, inclusive, com a reflexão sobre a Pedagogia. Dentre os muito resultados alcançados pela pesquisadora junto aos chamados “pedagogos primordiais” é pertinente destacar que, de fato, a primeira regulamentação do curso ensejava uma formação amplamente teórica, calcada nos clássicos e distanciada da prática. Porém, a ausência da prática não chegava a ser tão problemática para aquele contexto formativo visto que,

Se a teoria mobilizou o andamento do curso, a prática se afastou. [...] contudo pelas várias críticas que teceram à parte prática, seja pela sua ausência, seja pela sua inconsistência, deixam claro que seu afastamento do curso só não foi mais prejudicial à sua própria formação porque contavam com referenciais reunidos ao longo da Escola Normal, frequentada pela maioria. (CRUZ, 2009, p. 1194).

É interessante notar que a pesquisa ressalta existência do problema apontado por Bissolli da Silva (2003), entretanto, traz um elemento interessante para se compreender a situação de formação daquele contexto, o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da época. Se para aqueles, a inexistência da prática não era tão prejudicial dada a experiência prévia e formação anterior dos estudantes do curso, essa característica foi se modificando ao longo da história do curso de Pedagogia, reforçando cada vez mais a necessidade de que teoria e prática façam parte do mesmo processo formativo. O que é uma prerrogativa da Pedagogia.

O marco regulatório dado pelo Parecer CFE nº 252/69 permaneceu vigente até a aprovação das Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia que aconteceu cerca de quatro décadas depois. Nesse ínterim, de acordo com Bissolli da Silva (2003) o curso viveu um período de regulações transitórias acerca de questões pontuais do curso em grande parte provocada pelas Universidades que conviviam com o descompasso entre a Legislação de 1969 e as demandas formativas contextuais. É

necessário frisar que, sob o aspecto legal, as questões epistemológicas da Pedagogia permanecem intocadas nesse intervalo.

Para Cunha (2003), o modelo de organização curricular presente nos cursos de formação de professores é coerente com uma visão positivista do conhecimento que situa o currículo numa lógica linear, separando teoria da prática na qual esta funciona apenas como forma de comprovação daquela. Para a autora, a “ideia que sustenta essa concepção exige que o aprendiz primeiro domine a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora” (CUNHA, 2003, p. 68).

É no escopo dos movimentos pela redemocratização do país, intensificadas nos anos 1980, que é forjada uma nova concepção de formação do pedagogo, vinculada à luta por educação em geral e mais especificamente à formação de professores. Um dos momentos de referência desse movimento foi a realização da I Conferência Brasileira de Educação em 1980, realizada em São Paulo. Na oportunidade foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Formação de educadores que posteriormente se tornou-se Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e finalmente transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope). A Anfope sintetizou, pois, o pensamento de diversos atores e entidades de educação na disputa pela definição e uma concepção de formação de professor, e de pedagogo especificamente, que foi sendo forjada ao longo de várias décadas. Foi a partir desse movimento que se configurou, dentre outros, a noção da docência como base de todo educador e da existência e uma base comum nacional de formação desse docente.

No que tange ao curso de Pedagogia defendia-se a necessidade de reformulação no currículo que, para além da formação técnica predominante, viabilizasse a formação de profissionais com uma visão crítica acerca da sociedade, comprometidos com princípios de uma educação democrática, além de buscar resolver problemas históricos na formação do pedagogo, dentre os quais a problemática da identidade do curso e da separação teoria e prática (BRZEZINSKI, 1996).

Não obstante a ação e articulação dos protagonistas do movimento de formação de professores, em 1996 quando ocorreu a aprovação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), por meio da Lei nº 9.394/96, a concepção de pedagogo projetada pela Lei vai de encontro ao que vinha sendo construído no âmbito

do movimento de formação e professores. Pois, se no seio dos movimentos se constituía a compreensão da formação integrada no curso, ou seja, a formação tanto para docência como para as funções técnicas da escola, inclusive em consonância com o que já vinha sendo praticado pelas universidades, a LDB não somente cria um novo curso para formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como também define essa formação para outro *lócus*, fora das universidades. Ficando ao curso de Pedagogia a formação para o exercício das funções técnicas da educação definidas no Artigo 64 desta Lei.

A situação criada pela LDB, no que se refere ao curso de Pedagogia, deixou margem para múltiplas interpretações e questionamentos. Inclusive, mais uma vez sua função e mesmo a sua existência são questionadas, na medida em que passou a existir uma dupla possibilidade de formação para ambas as funções às quais o curso vinha cumprindo. Ou seja, a formação do docente para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental poderia ser feita no Curso Normal Superior e, a dos profissionais não docentes, poderia ser realizada também em nível de pós-graduação (BISSOLLI DA SILVA, 2003).

O embaraço criado pela situação, por outro lado, estimulou debates e manifestações pelo país, a ponto de provocar alterações nos Documentos que regulamentaram a criação do curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação. Igualmente houve a intensificação do debate acerca da Pedagogia e da necessidade de agilizar a elaboração de suas Diretrizes Curriculares.

A elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia se insere num quadro de regulamentação dos cursos de graduação que a partir da aprovação da LDB são convocados a definirem suas diretrizes e reformularem seus currículos. Neste sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (Sesu), no ano seguinte após a homologação da LDB, solicita às instituições de ensino superior sugestões de propostas para as diretrizes curriculares dos diversos cursos de graduação.

No caso da Pedagogia, a sistematização desse trabalho foi feita pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP/Sesu/MEC) que teve a tarefa de articular as sugestões recebidas das IES e entidades acadêmicas protagonistas do discurso sobre formação de professores. A tarefa não era fácil, uma vez que a Comissão buscou elaborar uma proposta de diretrizes curriculares que refletisse as discussões que vinham sendo construídas em torno da Pedagogia e que haviam sido

negligenciadas por ocasião da publicação da LDB 9.394/96, ademais havia diversos discursos em disputa na construção das Diretrizes.

De acordo com Scheibe (2007), a proposta elaborada pela CEEP e enviada ao CNE em 1999, contemplou, sobretudo, as sugestões de entidades como Anfope que representava também a visão de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), a Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Entidades estas de relevante protagonismo desde a década de 1980 em torno do discurso sobre a formação de professores. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP), aprovadas em 2006 traz, portanto, a concepção de pedagogo projetada no Documento dessa Comissão.

É necessário mencionar que a aprovação das DCNP, embora tenha representado um marco histórico para o curso que pela primeira vez passa a ter suas Diretrizes Curriculares, elas não significaram um consenso entre os protagonistas do movimento da formação de professores¹⁹. Uma ilustração de tal disputa é o fato de que o Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005 que trata das Diretrizes de Pedagogia, é publicado somente após ser reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3 de 21 de fevereiro de 2006, dado as divergências existentes no texto original. Por fim, após mais de sete anos de tramitação, em 15 de maio de 2006 é publicada a Resolução CNE/CP nº1 instituindo as DCNP. Logo no Artigo 4º da Resolução é especificado o objetivo do curso:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Assim, a partir de 2006, a Resolução CNE/CP nº1/2006 passa a ser o principal instrumento legal para orientação às IES no que tange à elaboração e reformulação dos Projetos curriculares para o curso de Pedagogia. Para tal, de acordo com o Artigo 1º do referido Documento,

¹⁹ Dentre os protagonistas que expressaram de forma mais contundente a sua contraposição ao texto aprovado nas Diretrizes Curriculares e Pedagogia estão as professoras Selma Pimenta, Maria Amélia S. Franco e José Carlos Libâneo.

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006).

Por certo, a definição de Diretrizes para o curso de Pedagogia representa um divisor na história do curso. A expectativa em torno desse documento era não somente no sentido de orientação para elaboração dos currículos, mas também que pudesse representar um caminho no sentido de enfrentar e superar questões críticas do curso e da Pedagogia enquanto área de conhecimento. Dentre essas questões estão a da identidade do pedagogo, perfil profissional, aspectos relativos à estrutura curricular, qualidade da formação, dentre outros. Passada mais de uma década da aprovação das DCNP, acredito ser possível algumas inferências acerca do seu impacto na formação do pedagogo e das questões aqui mencionadas. Não é propósito desta Tese realizar esse debate, porém, trago alguns aspectos para ilustrar o tom do debate em torno das DCNP já desde a sua aprovação em 2006.

Conforme mencionado anteriormente, a produção das DCNP é resultado de uma intensa disputa de projetos que pleiteavam a definição da identidade do pedagogo que, por sua vez, está relacionada ao tipo de curso projetado, se licenciatura ou bacharelado (AGUIAR; MELO, 2005; AGUIAR et al.; SCHEIBE, 2007). A discussão sobre a identidade do pedagogo é de longe uma das maiores polêmicas no debate sobre o curso e o julgamento quanto à resolução desta questão como resultado das DCNP são bem divergentes.

De um lado estão autores que tecem sérias críticas à concepção de Diretrizes aprovadas no CNE, dentre os quais Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Evangelista (2008), Kuenzer e Rodrigues (2007). Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a definição do curso enquanto licenciatura com a proposição de formação integrada para docência e para as funções de especialista reforça os problemas relativos à identidade do profissional egresso desse curso. A argumentação dos autores refere-se, sobretudo, à especificidade epistemológica da Pedagogia, pois, ao definir a docência como base identitária do curso reduz-se a Pedagogia à docência negligenciando, assim, toda a abrangência do campo das práticas educativas que são objeto de estudo da Pedagogia. De acordo com os autores,

Ao postular essa identificação, os legisladores desconhecem a tradição teórica e a estrutura lógico conceitual da ciência pedagógica. Dessa

insuficiência conceitual decorre a confusão elementar entre o campo científico e seu objeto, entre Pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente e, afinal, a redução do curso de Pedagogia ao curso de formação de professores. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 91-92)

Para os autores supracitados, decorrente dessa imprecisão conceitual, uma série de outros equívocos podem ser apontados nas DCNP que em última instância dificultam a construção da identidade do pedagogo vinculada à conceituação teórica da Pedagogia e não contribui para uma formação de qualidade desse profissional. Os autores defendem que o curso de Pedagogia deveria formar o pedagogo bacharel para o exercício das funções pedagógicas e o docente deveria ser formado em cursos de formação de professores.

Numa visão diferente estão autores que defendem que as questões relativas ao curso de Pedagogia, expressas no currículo, possuem uma dimensão epistemológica norteadas ao longo da história por visão positivista do conhecimento, concebido numa perspectiva fragmentada, refletindo-se na projeção de formação separada para o curso de Pedagogia, ou seja, licenciatura e bacharelado (AGUIAR; MELO, 2005; AGUIAR et al.; SCHEIBE, 2007). As autoras defendem que pensar a formação integrada se insere numa ótica do conhecimento compreendida num enfoque globalizador “com ênfase na integralidade da ação educativa e docente e no entendimento da natureza multidimensional e multirreferencial da Pedagogia e da sua autonomia em meio ao pluralismo” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 120-121). As autoras salientam que essa perspectiva epistemológica se faz na articulação com as demais ciências sociais e humanas sem perder a especificidade da Pedagogia, ao contrário, permite reforçá-la.

Com essa perspectiva de formação desse profissional e levando em conta assertivas da visão crítica e pós-crítica na definição do seu perfil, pressupõe-se que elas dão fundamento, em termos da relação uno/plural, para se contrapor à forma de organizar institucionalmente o curso de pedagogia, sob a tradução de cursos separados (bacharelado e licenciatura ou similares) no interior da universidade [...] (AGUIAR; MELO, 2005, p. 122).

Assim, a discussão teórica da identidade do curso de Pedagogia, bem como de sua estrutura curricular não se encerra com a promulgação das suas Diretrizes. Outra crítica feita à concepção formativa em geral, contida nas Diretrizes é feita por Kuenzer e Rodrigues (2007). Os autores avaliam que a concepção de formação do pedagogo prevista nas Diretrizes está alinhada à epistemologia da prática ao priorizar a prática sobre a teoria reforçando um caráter pragmático da docência e fragmentário da

formação. Para os autores essas características traduzem o compromisso com a lógica formativa neoliberal de mercado.

Em uma visão particular comungo com o pensamento de Aguiar e Melo (2005), Aguiar et al (2006) e considero que as DCNP representam um norteamento legal importante para formação do pedagogo apresentando e sua abrangência oferece muitas possibilidades de pensar e repensar essa formação. Por certo, enquanto texto disputado, contempla determinadas perspectivas formativas e exclui outras e, em hipótese alguma, é o texto ideal. Concordo com Scheibe (2007) no sentido de pensar as DCNP como processo inconcluso e desafiador no cumprimento de seus objetivos.

Outro olhar sobre o reflexo das DCNP pode ser feito abordando os impactos dessa regulamentação na elaboração ou reformulação dos currículos observando-se o direcionamento adotado quanto às perspectivas formativas e/ou a avaliação feita acerca da nova configuração curricular nas instituições de formação. No campo da produção acadêmica a predominância é de artigos, textos enfatizando aspectos referentes à conjuntura e a disputa de discursos na elaboração do texto das DCNP, conforme citado anteriormente. Porém, outros procuram verificar como isso impactou a elaboração dos projetos pedagógicos das instituições de ensino, procedendo, para tal, com análise documental dos projetos elaborados (PEREIRA, 2014; NASCENTE, HAI; SISLA, 2017) e alguns buscam refletir a partir da formação realizada tendo como referência o PPC dos cursos, mas ouvindo também sujeitos em formação (SANTOS, 2012).

Acredito que todos esses estudos trazem a sua contribuição para compreender as questões relativas à formação do pedagogo. Particularmente considero que as pesquisas que buscam analisar os efeitos das DCNP sobre a formação do pedagogo envolvendo tanto os reflexos do discurso da política educacional no texto dos PPC das instituições quanto a visão dos sujeitos do currículo (professores, gestores e alunos) oferecem subsídios mais contundentes para pensar como efetivamente está se desenhando a formação desse profissional, principalmente no que tange às suas questões polêmicas.

Uma busca rápida no Repositório de Teses e Dissertações da Capes²⁰, tendo como parâmetros os termos “currículo pedagogia”, definindo como critério a partir do ano de 2009, considerando-se um período razoável após aprovação das DCNP para

²⁰ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

reelaboração dos PPC, foi possível localizar 14 (quatorze) trabalhos entre Dissertações e Teses que tratam dessa temática. Mudando o parâmetro para “pedagogia identidade”, são listados sete trabalhos. Sabendo-se que essa é apenas uma dentre diversas fontes de busca, a exemplo dos sites das IES e seus Programas de Pós-Graduação, infere-se que muito já foi pesquisado sobre o curso de Pedagogia pós DCNP. Acredito que um estudo analítico sobre quais aspectos são abordados nessas pesquisas poderão trazer informações importantes acerca da identidade, formação e qualidade da formação do pedagogo pós Diretrizes Curriculares.

No que refere ao objeto desta Tese, interessa um olhar mais acurado no sentido de tentar perceber o norteamto feito em relação à teoria e prática presentes no texto da Resolução e no Projeto Pedagógico do Curso. Candau e Lelis (2011), em texto que reflete sobre as formas dessa relação na prática formativa de professores, apontam que ela costuma ser, predominantemente, dicotômica; às vezes numa perspectiva dissociativa, onde teoria e prática são consideradas mesmo opostas, em outros casos, numa perspectiva associativa, em que não são concebidas como opostas, porém, são abordadas separadamente na formação. A superação desse entendimento seria uma concepção de unidade teoria e prática constituidora da práxis conforme defendido nesta Tese.

Além da Resolução CNE/CP nº1/2006 com o respectivo Parecer que fundamentam formação em Pedagogia, as Instituições de Ensino precisam respaldar-se também nos demais Documentos que subsidiam a formação de professores no país para elaboração de seus Projetos de Curso. No caso da UESPI, à época da elaboração do currículo de Pedagogia bem como por ocasião de sua reformulação estavam em vigência a Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002 além do Parecer CNE/CP nº 9/2001 que Instituíam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Assim, na análise de dados esses Documentos também serão considerados, mas tão somente naquilo que for referenciado aos mesmos, uma vez que o foco da discussão nesta Tese são as Diretrizes de Pedagogia.

As Resoluções de 2002 foram suplantadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015²¹ que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de

²¹ Nesta Tese não é possível avaliar o impacto da Resolução CNE/CP nº 2/2015 nos cursos da UESPI. Embora tenha havido no âmbito da Universidade a divulgação do documento e recomendação de adequação curricular, cada Colegiado de curso fez conforme sua realidade. No caso, específico da Pedagogia considerando que a última reformulação no curso havia sido em 2013 e não havia sido

professores, inicial e continuada. Entretanto, em virtude da mudança de governo em 2015 através do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, esta Resolução passou por obstáculos na sua efetiva implementação, especialmente, após a aprovação da BNCC uma vez que o discurso na esfera governamental passa a ser a produção de novas Diretrizes de formação docente em consonância com a Base. Por outro lado, o caráter progressista das Diretrizes de 2015 não se coadunava com o perfil do governo que tomou o poder pós *impeachment*.

Esse cenário é agravado com o resultado das eleições de 2018 e a chegada ao poder de um governo conservador de extrema direita. Nessa conjuntura o discurso de uma Base Nacional Comum para formação docente se intensificou e sua produção ocorreu distante dos institutos democráticos da sociedade civil.

Farias (2019), em texto do início do ano de 2019, fazia reflexões a esse respeito salientando a dinâmica que estava sendo seguida no debate acerca da criação de uma Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. A autora salientava a rapidez com que a proposta se desenhava nos órgãos do governo e, ao mesmo tempo, a ausência de informações para sociedade civil sobre o conteúdo dessa Proposta. Para a autora, o que estava acontecendo no cenário da política educacional brasileira, se caracteriza no denominado quadro de contrarreforma,

processo encaminhado, desde o *impeachment* do governo de Dilma Rousseff, de maneira intempestiva e rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos, o que se materializou por interesses diversos, comprometendo aspectos e decisões democráticas, situação essa que é evidenciada, por exemplo, na própria elaboração e discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FARIAS, 2019, p. 157)

Ao término do ano de 2019, dia 20 de dezembro, diversos setores da educação foram surpreendidos com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sem discussão e de forma impositiva o documento passa a nortear processos de elaboração e reformulação curricular no país.

Uma leitura abreviada desta Resolução permite inferir, de imediato, seu propósito em projetar a formação do professor profundamente articulada à BNCC, ou

formada nenhuma turma, a opção do Colegiado foi aguardar a conclusão de um ciclo formativo para então realizar as alterações curriculares.

seja, a leitura da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 leva à percepção de que este documento foi elaborado como uma forma de viabilizar na prática escolar o cumprimento da BNCC. Nela é enfatizada a formação por competências, precisamente aquelas competências que supostamente ao serem adquiridas durante a formação permitirão aos futuros docentes a realização, junto aos alunos, das competências curriculares previstas para educação básica na BNCC. Esse aspecto evidencia aquilo que já vem sendo discutido por diversos autores e apontado nesta Tese, a formação docente como estratégia de Estado para implementação de uma política de padronização curricular.

Outro aspecto perceptível no documento é que na relação teoria e prática, o conteúdo prático ganha centralidade o que revela uma vinculação da compreensão de competências enquanto técnica. Esse entendimento pode ser ressaltado com o fato de que no texto da BNC-Formação Docente não há referência à formação docente enquanto um processo de aquisição e construção de conhecimentos, mas de competências que viabilizam habilidades práticas.

Evidencia-se também que a nova Resolução, em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2015, é desprovida de vinculação com a discussão histórica em torno da formação de professores realizada pelas entidades representativas de classe. Se por um lado a Resolução de 2015 apresentava um texto resultante de uma discussão histórica e política acerca da formação docente, compreendendo a formação inicial articulada à continuada, vinculando formação e carreira docente, como estratégia de valorização profissional, esses elementos desaparecem no documento de 2019. Inclusive os aspectos da Base Comum Nacional presentes na Resolução de 2015 não são resgatados na Resolução de 2019.

Essas considerações, ainda que derivadas de um estudo apressado, indicam uma ruptura com uma perspectiva de formação docente construída historicamente e em processo de implementação irrompido drasticamente por governos que desrespeitam as lutas coletivas. No âmbito desta Tese não será possível aprofundar a discussão dos rumos que estão sendo desenhados para política nacional de formação docente, bem como seus reflexos para o curso de Pedagogia. Todavia penso que diante desse cenário ressalta-se a necessidade de pensar cada vez mais o processo de formação docente como estratégia de resistência pautada nos pressupostos teóricos discutidos neste Capítulo. No item seguinte apresento os dados da pesquisa empírica com o propósito de ampliar a reflexão sobre tais pressupostos.

4 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Mas, uma vez alcançada a visão mais clara dos aspectos da vida social que se destacam com mais nitidez do fluxo histórico quando contemplado do alto e numa longa extensão, convém retornar à outra perspectiva, a que se tem dentro do fluxo. Cada uma dessas perspectivas, se isola da outra, apresenta riscos específicos. Ambas – a visão aérea e do nadador -mostram o quadro com certa simplificação ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral.

Norbert Elias, 1992 apud Zaia Brandão, 2001

Neste Capítulo apresento o caminho percorrido para realização da pesquisa. Inicialmente faço uma discussão acerca da concepção de produção de conhecimento assumida nesta Tese, seguida pelos aspectos metodológicos da pesquisa empírica e da orientação teórica para análise dos dados.

4.1 Concepção da Pesquisa

A palavra investigação deriva do latim *vestigio* que, segundo Gamboa (2007), significa seguir pisadas. Por esta etimologia, fazer investigação significa procurar algo a partir de vestígios. No caso da investigação científica significa tentar compreender um objeto de conhecimento seguindo os vestígios encontrados no contexto ao qual pertence esse objeto. Nesse caso, essa busca, o caminho, assim como os vestígios a serem seguidos, reveste-se de um cuidado adicional em virtude de uma sistemática metodológica inerente à investigação científica.

Delinear o caminho a ser percorrido na pesquisa é sempre um desafio, dada a incerteza de que as estratégias escolhidas serão as mais adequadas para alcançar o objetivo pretendido. Sobretudo, quando o objeto de estudo é caracterizado pela complexidade e dinamicidade como é o caso da educação. Entretanto, mesmo correndo riscos de cometer equívocos, as escolhas são necessárias para guiar o caminho a ser trilhado e respaldar o fazer científico.

Ao fazer escolhas para iniciar a investigação entendo que elas não devem constituir-se em camisa de força que venham a limitar a ação investigativa do

pesquisador. Assim, o caminhar da pesquisa tanto pode reafirmar as opções metodológicas iniciais, como também poderá sugerir redirecionamentos tendo em vista uma melhor apropriação do objeto investigado.

Com essa compreensão apresento as opções que me guiaram nesta pesquisa, concordando com Frigotto (2010) e Gonh (2005), que toda pesquisa contém uma visão de homem, mundo, conhecimento e sociedade, explícita ou não. Assim, a perspectiva geral norteadora de minha atitude investigativa está fundamentada na dialética, em sua perspectiva materialista histórica. Ao assumir essa posição, localizo-a no marco teórico das grandes referências no que tange à produção do conhecimento científico: a perspectiva metafísica e a materialista (FRIGOTTO, 2010; GAMBOA, 2007). Acredito que esta perspectiva representa mais adequadamente a visão de homem na qual me insiro - enquanto, sujeito, pesquisadora e professora - e, igualmente a forma de buscar conhecer meu objeto - a constituição da dimensão teórico-prática na formação docente. Assim, diz respeito tanto a um posicionamento ontológico quanto epistemológico (GAMBOA, 2007).

Ao demarcar o materialismo histórico dialético como uma orientação teórico-metodológica que auxilia na compreensão do objeto formação de professor, não tenho a pretensão de uma ampla discussão dessa perspectiva, faço-o com o mesmo entendimento de Frigotto (2010, p. 78) quando afirma,

ao referir-me somente à dialética materialista histórica, quero demarcar aquilo que entendo como ruptura entre a ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real" [...].

Assim, reconheço a contribuição de outras formas científicas de explicação e compreensão do real, mas concordo com o autor ao assinalar que a perspectiva da dialética materialista propõe um conhecimento radical dos fatos, da realidade. O autor delimita a dialética materialista histórica como

uma postura ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e o plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Frigotto (2010) faz uma explicitação dessas três dimensões da dialética. A primeira, a concepção materialista histórica, entende que o pensamento é um reflexo no plano mental da realidade, leis e processos do mundo exterior, cuja existência não

dependem do pensamento, ou seja, a realidade existe independente do pensamento. Entretanto, o autor salienta que o reflexo não representa a realidade objetiva como um todo; a apreensão da realidade é, pois, parcial e subjetiva. Na concepção materialista a produção social dos fatos é um dado imprescindível, realizada pelo homem que se constitui na existência primeira. E a dialética “situa-se no plano de realidade, no plano histórico, sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação” (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

A segunda dimensão, o método na perspectiva materialista histórica, Frigotto (2010) destaca que está fundamentalmente vinculada à noção de realidade, de mundo e de vida. Assim o autor salienta que uma questão central é pensar sobre como a realidade é construída; qual noção de realidade o pesquisador possui, defende. Desse ponto de vista, defende com base em Gramsci uma filosofia da *práxis* que através de uma atitude crítica e polêmica supere o senso comum e, igualmente, rompa com o modo de pensar e com as ideologias dominantes para que se instaure um método dialético (GRAMSCI apud FRIGOTTO, 2010).

Portanto, o método dialético requer uma atitude crítica acerca da realidade; um pensamento radical, que vá à raiz dos fatos. Tal atitude levaria a pensar radicalmente sobre como determinados fatos sociais são produzidos. Ou seja, quais as leis históricas, sociais, forças etc, envolvidas na produção de um fato ou fenômeno social (FRIGOTTO, 2010). Portanto, na investigação dialética o pesquisador precisa recolher os dados em suas múltiplas dimensões visando capturar **sua singularidade**, bem como suas conexões **com a totalidade**. Inclusive as contradições existentes na construção desse fato. Esse aspecto requer situar o fato numa perspectiva histórica para que seja feito um inventário adequado do mesmo.

Esse processo de partir dos fatos empíricos advindos da realidade analisando-os de forma profunda permite superar as impressões iniciais do fenômeno e chegar à sua essência. Nas palavras de Kosik,

o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 1995 apud FRIGOTTO, 2010, p. 87).

A terceira dimensão da dialética materialista apresentada por Frigotto (2010, p. 89) é a *práxis* e está relacionada à essência da dialética, a realização da crítica e a

produção de um conhecimento que transforme a realidade. Na ótica da perspectiva dialética o conhecimento se dá “**na e pela práxis**. A *práxis* expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e ação”. Esta dimensão corresponde à finalidade básica da prática educativa, ou seja, a transformação da realidade que, na ótica da dialética materialista é feita com a produção de novos conhecimentos. Neste sentido, a pesquisa e a reflexão não são atividades que se esgotam em si mesmas, elas são voltadas para a transformação social.

Desse modo, neste estudo, ter a abordagem dialética como norte para apreensão da dimensão teórico-prática mostrou-se apropriada, uma vez que teoria e prática são compreendidas aqui no sentido de *práxis*, representando uma unidade dialética (VAZQUEZ, 2011). Ademais, essa compreensão é resultado de um processo que foi sendo construído ao longo da história da formação de professores no curso de Pedagogia e que está vinculada a uma determinada forma de compreender a educação.

Entendo que a formação de professores e as políticas públicas que norteiam essa formação são produzidas numa determinada realidade com seus determinantes sociais caracterizados por relações de poder, conflitos e contradições de ordem política, econômica, social e cultural que condicionam concepções diferentes de homem, sociedade e conhecimento. Estas, por sua vez estão relacionadas ao modo de existência do homem no mundo capitalista, cuja expressão econômica é apenas uma das manifestações.

Assim, a problemática da formação de professores e o significado que possui a dimensão teórico-prática nesse processo formativo encontram-se impregnadas de historicidade, das ideologias e condições estruturais que produziram concepções acerca do valor que essa dimensão representou/representa na formação docente. Ou seja, cada época histórica produziu referências diferentes sobre esse objeto-teoria-prática que refletem na forma como ele é configurado na atualidade.

A partir da concepção dialética inferimos que a apreensão da realidade investigada – dimensão teórico-prática na formação – não poderia restringir-se à sua manifestação formal (um documento curricular), ou à análise de princípios da política pública através das resoluções que norteiam a formação de professor, o que demandou aprofundar a busca no sentido de apreender o objeto a partir dos sujeitos que constroem cotidianamente o currículo, buscando capturar o movimento do real;

estabelecer relações entre as dimensões que configuram o objeto na tentativa de superar o conhecimento superficial do mesmo e alcançar níveis mais profundos de sua constituição.

Numa perspectiva dialética isso permitiu um aprofundar o objeto de estudo e, simultaneamente, captar as contradições e conflitos existentes no desenvolvimento curricular. Ademais, a análise simultânea, da legislação educacional que fundamenta a elaboração curricular, o Projeto Pedagógico do Curso e o desenvolvimento curricular permitiu trabalhar com uma noção de totalidade, articulando o singular e o total; relacionando o particular (a dimensão teórico-prática na realidade de um curso) e o universal (essa dimensão na realidade histórica do curso de Pedagogia no Brasil).

Cabe ressaltar, lembrando Frigotto (2010), que a noção de totalidade na perspectiva dialética não pode ser tomada como um todo absoluto, pois os fatos não podem ser apreendidos plenamente. Há sempre condições que escapam à análise do pesquisador. Assim, os dados encontrados nesta pesquisa não possuem a pretensão de explicitar uma compreensão total da práxis na formação do pedagogo.

Uma das preocupações centrais na realização de qualquer trabalho investigativo é quanto à forma de tentar conhecer o seu objeto; se o foco privilegiado serão os aspectos macrosociais ou os micro institucionais a ele relacionados. Nesse aspecto, sirvo-me das discussões realizadas por Lopes (2006) e Brandão (2001) que analisam a contribuição das ciências sociais para interpretação dos fenômenos sociais. Ambas as autoras têm se debruçado na reflexão e questionamento histórico quanto às perspectivas teóricas que têm subsidiado, no campo das ciências sociais, a interpretação dos fenômenos sociais, salientando que, em geral, as análises caracterizam-se por uma dualidade que tendem a colocar-se numa perspectiva de dualidade.

A questão fundamental colocada por Brandão (2001) é qual a melhor forma de olhar para a realidade para tentar conhecê-la? Seria um olhar a partir de uma perspectiva próxima, de dentro, ou olhar a partir de uma visão panorâmica, do alto da cena? Para a autora a questão é o “problema teórico da tensão subjetivismo/objetivismo, agentes/estruturas que durante muito tempo esteve ancorado em perspectivas epistemológicas antagônicas”. Destaca então, que o novo movimento teórico objetiva “superar essas oposições clássicas e defender que o coletivo é individual e que os níveis microsociais constroem gradativamente padrões

de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais” (BRANDÃO, 2001, p. 156).

Com a mesma preocupação epistemológica, Lopes (2006), partindo de sua área de atuação - o currículo -, mas percebendo a relevância da questão no debate educacional mais amplo, questiona o posicionamento que tende a opor de forma excludente formas de produção de conhecimento.

Refiro-me à dualidade da investigação sobre macroestruturas político-sociais e econômicas e sobre microcontingências, envolvendo sujeitos, ações e instituições, aqui denominadas relações macro/micro. Entendo ser possível evidenciar alguns modos de como tais relações têm sido abordadas na educação, bem como construir um debate que favoreça a superação da dicotomia ainda presente na forma de algumas pesquisas entenderem a relação macro/micro. (LOPES, 2006, p. 621)

Assim, partindo de pesquisa em que analisa essas relações no âmbito do currículo, a autora nos ajuda a compreender as perspectivas macro/micro para a pesquisa educacional em geral. Ela ressalta que nas abordagens macro situam-se, por exemplo, disposições legislativas, as propostas curriculares oficiais com suas histórias, história das disciplinas no sistema educacional, a análise da organização curricular ou da seleção de conteúdos do currículo ou de um componente curricular específico no sistema educacional (LOPES, 2006). Na abordagem micro ela localizou os trabalhos cuja perspectiva empírica da investigação focalizou o cotidiano da escola ou da prática pedagógica, as concepções dos sujeitos de instituição escolar, a utilização do livro didático, a história do currículo com foco na investigação do cotidiano.

Em suas análises a autora verificou que há, ainda, uma tendência no âmbito das pesquisas, tanto nas teses, dissertações e projetos de pesquisa analisados, e focaliza uma ou outra dimensão. Ou seja, quando os estudos se situam numa dimensão mais estrutural (macrossociais), relativiza ou minimiza as microcontingências (microssociais). Não obstante, a autora percebe alguns estudos em que essa integração já vem sendo feita.

Ainda assim, há significativos estudos que apontam para uma perspectiva mais dinâmica da relação macro/micro, especialmente quando investigam: a participação de professores nas propostas, os conflitos na produção das propostas, a participação dos movimentos sociais na constituição da mudança curricular, a história das práticas institucionais, bem como a articulação do pensamento curricular com a produção de propostas curriculares (LOPES, 2006, p. 629-630).

A partir das ponderações das autoras ressalto que no âmbito desta Tese procuro perceber o meu objeto – a dimensão teórico-prática na formação de pedagogo – tentando articular aspectos macrosociais com os aspectos microsociais. Nesse sentido, procurei olhar a política educacional de formação docente por meio da legislação oficial de formação do pedagogo (abordagem macro) como também captar o modo como os sujeitos que vivenciam o currículo percebem o seu desenvolvimento no cotidiano, ou seja, nas suas microcontingências.

Assim, procurei compreender um fato social da realidade, no contexto em que ele é produzido a partir da percepção dos sujeitos que vivenciam tais fatos, significando-os; além de perceber o fenômeno em estudo como algo complexo cuja apreensão demanda a captura de uma diversidade de dados que se situam numa realidade ampla. Destaco aqui uma fala de Chizzotti que, mesmo com outra nomenclatura, sintetiza a intenção perseguida nesta pesquisa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte, neutro; está possuído de significados e relações sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2017, p. 98).

A citação do autor revela-se importante para mim, pois além de colocar o aspecto da noção de realidade à qual pertence o objeto a ser investigado, ressalta nesse complexo a relação sujeito-pesquisador. Relação esta que, na minha condição específica de pertencente à realidade investigada, exigiu atenção maior na pesquisa empírica.

4.2 Da Pesquisa Empírica

Balizada na postura explicitada no item anterior, realizamos uma pesquisa de campo na UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, no curso de Pedagogia com o intuito de investigar a percepção de professores e estudantes acerca da existência de uma base epistemológica que integre teoria-prática. Ao mencionar uma base epistemológica do curso estou me referindo à existência de um eixo norteador da formação do pedagogo no qual teoria e prática sejam percebidas/vividos como aspectos fundantes da formação contribuindo para o processo de qualificação desse profissional e de uma *práxis* pedagógica futura. Entendo que essa base formativa

necessita estar explícita no currículo formal bem como no modo como as atividades curriculares, conteúdos e práticas avaliativas são desenvolvidas ao longo do curso.

Defini, então, o seguinte problema: a Proposta Curricular do curso de Pedagogia da UESPI, enquanto projeto e prática curricular, possui como eixo norteador formativo uma base epistemológica teórico-prática? E como objetivo geral: analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que na percepção de professores e alunos se desenvolvam numa perspectiva de construção da dimensão teórico-prática.

Nesse caminho, algumas questões surgiram como interrogações iniciais a título de provocar novos questionamentos e reflexões em busca de possíveis respostas: o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UESPI está em sintonia com os documentos regulatórios do Curso? Como a política curricular de formação docente é recontextualizada no âmbito do curso de Pedagogia da UESPI? Como é concebida nos documentos legais e viabilizada no PPC a dimensão teórico-prática? Como as práticas de pesquisa, estágios e processos avaliativos são pensados/construídos no âmbito da formação?

Para auxiliar na busca de respostas foram definidos como **objetivos específicos**:

- a) Analisar os significados atribuídos à dimensão teórico-prática nos documentos que regulamentam a formação no curso de Pedagogia e no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UESPI;
- b) Reconhecer no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI eventuais intervenções contextuais no sentido de recontextualização da política de formação docente e da compreensão da dimensão teórico-prática;
- c) Identificar na dinâmica curricular do curso de Pedagogia da UESPI estratégias e práticas que na percepção de estudantes são realizadas de modo a fortalecer a dimensão teórico-prática;
- d) Identificar junto aos professores quais estratégias e práticas são utilizadas por eles no desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UESPI no sentido de fortalecer a dimensão teórico-prática;
- e) Verificar no currículo a existência de práticas que possam ser identificadas com a perspectiva do currículo integrado de Basil Bernstein;

4.2.1 Contexto Empírico da Pesquisa: apresentando a UESPI

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) é uma instituição de ensino superior Multicampi, com sede em Teresina, criada em 1986, como Centro de Ensino Superior (CESP), órgão vinculado à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP) que tinha como objetivo subsidiar as atividades do governo na área da educação e recursos humanos. O CESP ficou responsável pela formação em nível de 3º grau e, em 1986, foi realizado o primeiro vestibular da instituição para os cursos de Pedagogia - Habilitação em Magistério, Ciências - Habilitação em Matemática e Biologia, Letras - Habilitação em Português e Inglês e Administração. Em 1993, transformada em Universidade, via Decreto Federal com funcionamento em 05(cinco) *Campi*: Teresina, Parnaíba, Corrente, Picos e Floriano.

Destacam-se aqui dois aspectos que são característicos na criação da UESPI. O primeiro é que a sua identidade de instituição *multicampi* revela o projeto de expandir a oferta de ensino superior público para outros locais e regiões além da capital do Estado. Essa postura vai ao encontro da luta pela democratização do acesso ao ensino superior e busca romper com o padrão nacional predominante que, historicamente, situa as universidades nas grandes cidades e capitais dos Estados dificultando o acesso a esse nível de ensino às camadas mais populares, sobretudo, das cidades do interior.

O outro aspecto é o fato de que os primeiros cursos da UESPI, à exceção do curso de Administração, tinham como objetivo a formação de professores. Desta forma a UESPI possuiu em seu nascedouro tanto um compromisso com a formação qualificada de profissionais para área da educação como o compromisso de levar o ensino de nível superior para cidades do interior contribuindo assim com o desenvolvimento econômico, social e cultural do Estado. Essa característica é ratificada por Nogueira (2006) em estudo no qual faz um histórico da implantação do ensino superior no Estado do Piauí a partir do depoimento de agentes atuantes na época. No que tange à UESPI, esses agentes destacam o interesse dos governantes estaduais em responder à política do MEC na segunda metade da década de 1980 que objetivava a ampliação do acesso das crianças e jovens ao ensino fundamental, sendo também necessário reverter os índices de professores que atuavam no país sem a devida formação docente.

Nesse processo algumas medidas institucionais foram tomadas no sentido de viabilizar a transformação do CESP em universidade, como a elaboração do Estatuto da Instituição, realização do primeiro concurso público para docente da UESPI e aprovação do plano de cargos e carreiras dos docentes. Entretanto, a infraestrutura física básica para seu funcionamento veio de cessões de prédios feitas pelo Estado onde os campi foram instalados (PIAUÍ, 2010).

Dois anos após a sua criação, em 1995, a UESPI teve sua primeira ampliação com a criação de mais três Campi. Após a aprovação da LDBEN, em 1996, a UESPI passou pelo seu segundo processo de expansão caracterizado, sobretudo, pela política de interiorização do ensino superior e de qualificação de professores. Assim, impulsionada pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)²², a UESPI teve suas fronteiras de atuação alargadas, chegando a possuir em sua estrutura organizacional 18 (dezoito) *Campi* e 48 (quarenta e oito) Núcleos. Em todas as Unidades funcionavam cursos em Regime Especial (período de férias), os cursos de formação de professores para qualificação do quadro docente do estado e dos municípios. Destaca-se que alguns desses Núcleos para formação docente estavam instalados nos estados da Bahia e do Maranhão o que transformou a UESPI na maior instituição de ensino superior do Estado em número de alunos (PIAUÍ, 2010; NOGUEIRA 2006).

Essa estrutura toda foi criada a partir de infraestrutura arranjada, resultado de doações ou do estabelecimento de convênios entre UESPI, Estado e/ou Prefeituras Municipais para utilização dos prédios. Na grande maioria das vezes, prédios onde funcionavam escolas de educação básica, portanto, sem as condições adequadas ao funcionamento do ensino universitário e ao cumprimento de seu tripé fundamental. Desse modo, é possível perceber que o foco de atuação da UESPI nos seus primeiros anos de existência foi o ensino de graduação, com pouco espaço para a pesquisa e a extensão dada a falta de infraestrutura e recurso para tal, além de grande maioria do seu quadro docente ser composto por professores do quadro provisório.

Portanto, o processo de expansão da UESPI foi realizado nos marcos de uma concepção de política educacional neoliberal marcada pela proposição de reformas nacionais para o ensino superior e que pregava, dentre tantas outras propostas, a

²² O FUNDEF foi um Fundo criado em 1998 pelo Governo Federal com a finalidade de concentrar recursos a serem posteriormente destinados aos Estados e Municípios para manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental. Com esses recursos, Estados e Municípios poderiam tanto realizar pagamento de professores como custear a formação desses profissionais. No ano de 2007 o FUNDEF transformou-se em FUNDEB contemplando toda a Educação Básica.

redução nos investimentos para esse nível de ensino, considerando especialmente focar no ensino dado porque pesquisa seria mais oneroso (SGUISSARDI, 2009). Nesse contexto, a cobrança de taxas, bem como de estratégias de autofinanciamento fazem parte da narrativa do governo federal nos anos 1990 produzindo ecos na esfera estadual e, conforme a identidade discursiva local, gerando ações concretas nas universidades, num processo de recontextualização da política nacional (BERNSTEIN, 1996).

No caso do estado do Piauí, o governo e a administração superior da UESPI – cujo Reitor era indicado, não eleito – estavam sintonizados com tal concepção de ensino. Desse modo, no final dos anos 1990 e início de 2000, empreenderam uma expansão e interiorização da UESPI numa perspectiva do autofinanciamento com diversos cursos pagos: os cursos Sequenciais, oferta de curso em horários como pré-matutino (das 5hs às 8h) e noturno (das 21h à 0h), estabelecimento de convênios pagos, além de cobrança de taxas para alguns serviços ofertados pela instituição a alunos dos cursos regulares (PIAÚÍ, 2010; NOGUEIRA, 2006).

Em 2001, o governador José de Moraes Sousa (Mão Santa) é cassado e o Reitor, professor Jônathas Nunes, que esteve à frente da instituição por sete anos foi substituído. O governador que tomou posse, Hugo Napoleão, indicou como Reitora *Pró-tempore* a professora Maria do Socorro Cavalcanti, dando início a algumas mudanças na política expansionista da UESPI, a exemplo da redução na oferta do número de vagas para o vestibular.

Em 2003, com as novas eleições, assume o governo do Estado José Wellington Dias, do Partido dos Trabalhadores. A partir desse momento começa a ser instituída outra concepção de universidade pensada pelos professores da instituição que exigem do novo governo o compromisso com essa concepção. Assim, foram viabilizadas medidas importantes como a elaboração participativa e aprovação do novo Estatuto da UESPI no ano de 2005 viabilizando eleições diretas para Reitoria e Direção dos Campi e, ainda em 2005 foi realizada a primeira eleição para Reitoria da UESPI, sendo eleita a professora Valéria Madeira Martins Ribeiro. O novo Estatuto também permitiu o reordenamento da estrutura organizacional sendo, progressivamente, reduzido o número de Unidades Administrativas, suspensão de oferta de cursos fora do Estado, além da implementação de esforços humanos, físicos e financeiros para viabilização do tripé ensino, pesquisa e extensão como: concurso público para professores, qualificação docente, criação e melhoria de infraestrutura própria ao ensino universitário. Outra medida importante foi a elaboração, juntamente

com o Sindicato dos Docentes (ADCESP), do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos professores gerando uma melhoria no salário dos docentes que pudesse atrair um quadro docente qualificado para a instituição. Em relação à titulação o quadro atual é composto por 575 docentes mestres e 257 doutores. A Tabela a seguir apresenta indicadores do número de professores da instituição progressivamente, destacando-se o aumento no número de professores efetivos. (Fonte: www.uespi.br/site/).

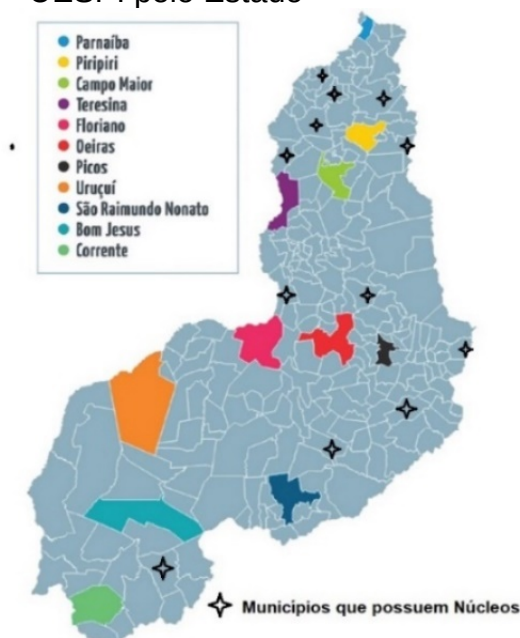
Tabela 1 – Evolução na Quantidade de Professores Efetivos da UESPI

Ano	Nº de prof. efetivos	Nº de prof. provisórios	Total
2004	371	1074	1445
2019	872	555	1427

Fonte: Piauí, 2010; e Sítio da UESPI: www.uespi.br/site/

Atualmente a UESPI possui 12 (doze) *Campi* e 12 Núcleos²³ além de 11 Pólos de Educação a Distância. São oferecidos 95 cursos de graduação presencial, 78 pelo PARFOR e 38 cursos EAD, totalizando mais de 18 mil alunos matriculados na graduação. Na pós-graduação predominam os cursos *lato sensu* (autofinanciados), possui dois Programas de Mestrado Acadêmico e cinco de Mestrado Profissional. O mapa abaixo mostra a distribuição dos Campi e Núcleos pelo estado.

Mapa 1 - Campi e Núcleos da UESPI pelo Estado



Fonte: Manual do Estudante com adaptações da pesquisadora.

²³ Os Núcleos na UESPI são Unidades que foram criadas originalmente prioritariamente para oferta de curso de formação de professores em Convênio com o MEC. Possuem uma infraestrutura menor e atualmente ofertam cursos na modalidade a Distância.

Embora tenha havido uma redução no número de unidades administrativas, o tamanho da estrutura organizacional da UESPI permanece sendo um desafio para qualquer gestor da instituição uma vez que o orçamento estadual disponibilizado é insuficiente para manutenção de suas Unidades Administrativas com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Situação agravada em virtude da instituição não possuir autonomia financeira, sendo esta uma das bandeiras dos dois últimos movimentos grevistas de docentes (ASSUNÇÃO, 2017).

Neste ano de 2019, a UESPI completou 33 (trinta e três) anos de existência desde sua criação como CESP e, não obstante, as questões problemáticas existentes, goza de respaldo no cenário social piauiense, especialmente pela atuação exitosa no ensino de graduação, pela sua capilaridade resultando em vínculos com diversos municípios do estado e, especialmente, por representar para um grande segmento da população piauiense a possibilidade de acesso ao ensino superior público. Embora tenha uma identidade com a formação de professores, a UESPI possui cursos em todas as áreas do conhecimento e seus cursos na área de saúde estão entre os melhores no Estado.

No contexto atual, a UESPI passa por um dos momentos mais difíceis dos últimos anos em termos financeiros com poucos recursos para investimento em infraestrutura, o que tem dificultado a implantação de novos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* que estão em tramitação junto à CAPES dentre eles o Mestrado em Educação. Nesse quesito é preciso mencionar que a política nacional de pós-graduação *Stricto Senso* atua de modo bastante seletivo na medida em que não há nenhuma forma de incentivo financeiro para universidades de menor porte das regiões Norte e Nordeste, ampliando a concentração desses cursos e de recursos para pesquisa nas regiões Sul e Sudeste do país, localizadas em estados mais ricos com orçamento maior para o ensino superior. Essa situação é mais agravante quando se trata de universidades estaduais, uma vez que alguns editais de fomento são destinados apenas às IES federais.

4.2.2 O curso de Pedagogia na UESPI - Campus Poeta Torquato Neto

É no contexto dessa Universidade que se situa o curso objeto desta investigação, o curso de Pedagogia do Campus Poeta Torquato Neto²⁴, em Teresina,

²⁴ O curso de Pedagogia é ofertado em todos os Campi da UESPI, cada um deles com seu próprio Projeto Pedagógico. Entretanto, a reformulação dos PPC's dos diversos Campi ocorreu

onde atuo como professora efetiva desde o ano de 2003. Criado em 1986, em seu Projeto Pedagógico original, o curso de Pedagogia objetivava formar professores para atuação nas disciplinas do Magistério do 2º grau, permanecendo com essa formação até meados dos anos 1990 quando passa a formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

A trajetória do curso é significativamente afetada pelas reformas políticas ocorridas nos anos 1990 e início de 2000. A proposição de formação para o curso de Pedagogia definida no Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, aliada ao Decreto Federal nº 3.276/99 atribuindo ao curso Normal Superior a competência para formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, alterou bruscamente o cenário formativo desses profissionais no âmbito da Instituição. Enquanto a LDB e o referido Decreto foram objeto de críticas por todo o país, feita por diversas entidades educacionais e universidades culminando na retificação do Decreto, na UESPI ele foi apenas implementado²⁵.

Sob esse aspecto compreendo que a postura da administração superior da UESPI no que se refere ao curso de Pedagogia foi uma resposta propositiva à política educacional do governo federal como um todo que envolvia a possibilidade de liberação de recursos para as instituições, especialmente para Programas de formação de professores. Por outro lado, havia no Centro de Ciências da Educação (CCE) uma disputa de concepções quanto à formação do pedagogo. De um lado havia aqueles que defendiam a formação como já vinha ocorrendo – formação docente – por outro lado havia os que defendiam a formação do técnico especialista em educação com várias habilitações. Este segundo grupo de docentes, articulado com a administração superior, venceu a disputa discursiva existente no curso.

Desse modo, em 2001, foi criado no CCE o Curso Normal Superior – formação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – e o curso de Pedagogia com as Habilitações de Supervisão e Administração Educacional, para formar gestores e supervisores educacionais. Estes dois novos cursos passaram a funcionar simultaneamente ao curso de Pedagogia - Magistério para os anos iniciais.

simultaneamente e o acordado, à época da reformulação, é que eles teriam a mesma proposta de formação. Portanto, os PPC's de Pedagogia da UESPI, em geral, são muito semelhantes.

²⁵ O breve histórico do Curso de Pedagogia apresentado aqui foi construído a partir de informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso nas versões dos anos de 2004 e 2009 e 2013.

Essa situação gerou no contexto do CCE um clima de muitas dúvidas e conflitos, sobretudo, entre os alunos que não conseguiam compreender a existência dos três cursos e tampouco as restrições quanto à atuação futura para o curso de Pedagogia (Bacharelado) e o Curso Normal Superior. Assim, se o curso de Pedagogia, em nível nacional, possuía um problema de identidade considerado histórico, na UESPI esse problema manifestou-se de forma explícita e agravada. Qual o objetivo do curso de Pedagogia Bacharelado? Por que os egressos desse curso não poderiam atuar como docentes assim como os egressos do curso Magistério? Por que os egressos do Magistério e Normal superior não podiam assumir as funções de gestor e supervisor? Qual a diferença da formação no curso de Pedagogia Magistério para o Curso Normal Superior? Questões dessa natureza passaram a ser tema frequente nas aulas dos três cursos e certo clima de animosidade passou a existir entre os alunos.

As mudanças na política do Estado e na administração da UESPI em 2003 favoreceu a retomada da discussão do curso de Pedagogia. Assim, em 2003, atendendo às manifestações de alunos e professores, e em sintonia, com o contexto nacional referente à formação de docentes, foi instituída uma Comissão para Reformulação Curricular para o curso de Pedagogia composta por representantes discentes e docentes (PIAUÍ/ PPP, 2004). O desafio da Comissão, da qual participei do início ao término das atividades, estava não somente em elaborar uma proposta curricular em consonância com as expectativas formativas de professores e alunos, mas também elaborar uma proposta de adequação, uma transição, dos cursos existentes para a nova proposta.

Enquanto professora do curso e membro da Comissão, ressalto que o processo de reformulação curricular representou um exemplo de construção curricular democrática. À época foram realizados dois Fóruns de discussão das pré-propostas de curso, as opiniões dos sujeitos (professores e alunos) foram ouvidas e os relatórios produzidos foram amplamente discutidos nas reuniões colegiadas. Somente depois de muita discussão e de estabelecimento de acordos, o Projeto do Curso foi encaminhado para aprovação nos Órgãos de Deliberação da Universidade. Embora rico, foi um processo muito tenso, sobretudo, para os membros da Comissão. O enfrentamento das divergências e insatisfações, os conflitos de posições políticas e ideológicas, as concepções de formação do pedagogo conflitantes, dentre outros, fizeram ser esse um trabalho tenso, porém, de muitas aprendizagens.

Em virtude da urgência de resolução dos problemas enfrentados pelo Curso, uma versão preliminar do Projeto foi aprovada logo em 2004, mas continuou em estudo e discussão e a aprovação definitiva só ocorreu em 2009. Uma das grandes dificuldades enfrentadas pela Comissão para a sua conclusão do Projeto foi a exigência de que, juntamente com o Projeto, deveriam constar as propostas de adequação para os três cursos considerando-se as diferentes turmas em andamento. Essas propostas, por sua vez, foram submetidas à discussão com os alunos dos cursos através de Seminários numa tentativa de buscar as melhores soluções para diferentes situações em que se encontravam no curso.

O Projeto elaborado tinha como propósito formar profissionais para atuação na docência da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão escolar. Pautou-se, sobretudo, nos Documentos elaborados por entidades que vinham discutindo a formação no curso de Pedagogia. Assim, contemplava uma

concepção de Pedagogia defendida historicamente por entidades organizadas da sociedade civil na área da educação e está traduzida, sobretudo, nos documentos da Associação para Formação dos Profissionais em Educação- ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de educação das Universidades Públicas Brasileiras- FORUMDIR [...], além dos documentos da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia- CEEP/MEC e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, ressaltando-se aqui o Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia.(PIAUÍ, PPP/UESPI, 2004/2009 p.9).

Desse modo, já na sua primeira versão em 2004, o PPC estava em sintonia com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, com o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e com a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Além das orientações específicas para o curso de Pedagogia, a Comissão pautou-se também nos demais documentos para formação de professores como a LDB, o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002.

No ano de 2013, atendendo às exigências do Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE/PI) e outros Documentos legais referentes à formação docente, algumas alterações foram realizadas no Projeto. Esse processo foi coordenado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso do qual fiz parte. As alterações não tiveram caráter fundante, portanto, o objetivo geral e o perfil de formação não foram alterados. Entretanto, foi reduzido o número de disciplinas Práticas de Pesquisa, bem como as mudanças nas cargas horárias destas. Além de alteração na carga horária dos Estágios, as nomenclaturas de algumas disciplinas e a atualização da bibliografia.

A carga horária total do Curso também foi reduzida, pois uma das críticas que este sofria era quanto a sua enorme carga horária. Passou então de 3.635 para 3.380 horas-aula, distribuídas em nove Blocos e tempo de integralização de quatro anos e meio (PIAUÍ, PPP/UESPI, 2013).

Portanto, o atual PPC de Pedagogia apresenta-se com a proposta de formação integrada, docência e gestão, pautada nas Diretrizes curriculares do Curso, com a introdução de aspectos compreendidos como necessários para resolução de alguns problemas históricos do curso. Apresenta um aumento da carga horária prática com Estágio nas três áreas de formação do curso, introdução precoce do aluno nos espaços de atuação e a inserção da pesquisa viabilizada pelo conjunto das disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional que culminam com um Trabalho de Conclusão de Curso na forma de monografia (PIAUÍ/PPP, 2013).

Desde a implantação do atual PPC nenhum estudo foi realizado sobre a mesma de forma que se possa refletir sobre seus aspectos positivos e negativos. No que se refere às avaliações do ensino superior, no ENADE de 2017 o Curso obteve nota cinco. Embora considere a relevância desse tipo de avaliação, ela não permite captar as nuances da operacionalização da Proposta do curso, a cotidianidade prática do currículo, a partir da expressão dos sujeitos que o vivenciam. Daí a relevância da proposta de pesquisa desta Tese.

Ressalte-se que dentre as críticas historicamente feitas ao currículo do curso de Pedagogia são destacadas o seu caráter predominantemente teórico e a separação entre teoria e prática que contribuía para fragilização da formação dos futuros pedagogos (BISSOLLI DA SILVA, 2003). O Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao abordarem a concepção de educação e seu direcionamento formativo, ressaltam a importância da dimensão teórico-prática, expresso no Artigo 2º § 2º “O Curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará [...]” (BRASIL, 2006). Faz-se necessário, pois, saber como esses aspectos vêm sendo operacionalizados na formação.

4.2.3 Coleta de dados

Partindo do entendimento de currículo enquanto documento que reflete de algum modo, ainda que provisoriamente, os interesses formativos de um determinado grupo de sujeitos de uma instituição, assim como as políticas públicas normatizadoras

de um determinado setor, considerei pertinente olhar para o currículo como documento que traduz essas perspectivas, ou seja, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, bem como a legislação que fundamenta essa formação. Ao mesmo tempo, compreendendo que currículo é ação, significação dada pelos sujeitos que o vivenciam, julguei necessário ouvir professores e alunos para saber como eles percebem a relação teoria e prática na formação. Assim, a coleta de dados foi composta por análise documental e pesquisa direta junto aos sujeitos do curso conforme explicitado a seguir.

4.2.3.1 Análise Documental

Evangelista (2012), ao referir-se à pesquisa documental, destaca a importância de se analisar os textos documentais da política educacional no sentido de compreender a nossa história, vez que documento é história e, desse modo, os discursos presentes neles não são arbitrários, mas resultados de práticas sociais que expressam a consciência humana. Desse modo os documentos da política educacional trazem informações acerca do modo de pensar a educação ou um aspecto dela em determinado período. Ainda de acordo com a autora todo pesquisador ao iniciar uma pesquisa documental faz um levantamento prévio de quais documentos irá utilizar na investigação, que são passíveis de alteração até a composição do *corpus* documental final (EVANGELISTA, 2012).

Dito isso, quero salientar que a intenção inicial seria analisar a concepção de teoria e prática presentes nas Diretrizes de Pedagogia e comparativamente à concepção constante nas Resoluções nº 1/2002 e 2/2002, uma vez que estas também serviram de subsídio para elaboração do currículo do curso. Todavia, a leitura preliminar do PPC indicou que estas Resoluções se refletiram na proposta curricular mais na definição de aspectos regulamentares como a carga horária e determinados componentes curriculares. Desse modo, o *corpus* documental final foi:

- a) Parecer CNE/CP nº 05/2005 que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Resolução CNE/CP nº 01/2006 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- b) Documentos Institucionais: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)

Nesta etapa o objetivo foi refletir sobre os significados atribuídos à dimensão teórico-prática nos documentos que regulamentam a formação no curso de Pedagogia e no Projeto Pedagógico de Curso. A análise foi feita no sentido de tentar responder a alguns questionamentos, tais como: quais sentidos são atribuídos à dimensão teórico-prática nos documentos legais? Há nestes documentos um sentido explícito do que seja essa dimensão ou de como operacionalizá-la no currículo? Em caso negativo, quais as consequências de um possível vazio explicativo? Como o sentido de unidade teoria-prática foi recontextualizado no Projeto Pedagógico do Curso? O Currículo sugere uma concepção integrada de atuação?

4.2.3.2 Análise da relação teórico-prática nas atividades curriculares

Com o objetivo de apreender o currículo na percepção dos sujeitos que o vivenciam, procurei ouvir alunos e professores do curso. A coleta de dados junto aos estudantes foi realizada por meio de grupo focal. A opção pelo grupo focal como técnica de coleta de dados considerou a complexidade e propósito do estudo, capturar os sentidos e práticas curriculares em ação buscando compreender como elas se constituem em termos teórico-prática. Gatti (2005) explica que o grupo focal é uma técnica de pesquisa na qual pessoas com características em comum se reúnem para discutir determinado tema partindo de suas experiências pessoais. Porém, o caráter coletivo da discussão e interação do grupo focal faz com que o objeto em estudo seja discutido e confrontadas as posições para além de uma perspectiva individual, permitindo assim, um conhecimento mais aprofundado do mesmo (GATTI, 2005).

Outra vantagem desta técnica em relação a outras utilizadas em pesquisas é a possibilidade de coleta de uma grande quantidade de dados simultaneamente, ampla problematização do objeto em estudo, interação dos sujeitos expressando suas opiniões, pensamentos, buscando respostas significativas para o objeto (BACKES et al., 2011). Para Gatti (2005, p. 10), sua vantagem em relação à entrevista é a “captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, menos individualizados e idiossincráticos”.

Neste sentido, considero que o uso do grupo focal tenha se mostrado apropriado para uma aproximação da realidade investigada. As respostas às questões norteadoras, durante os encontros, estiveram, a todo momento, revestidas dos

sentidos que as experiências tiveram para eles, sujeitos em processo de formação; os sentidos individuais eram confrontados com as diversas falas expostas tornando o grupo focal um momento de reflexão e avaliação sobre o vivido.

Como toda técnica de pesquisa, a realização do grupo focal requer um planejamento e respeito a determinadas orientações. Nesse caso, alguns cuidados foram tomados como: a elaboração de um roteiro norteador da discussão em torno de temáticas que permitissem compreender o objeto de investigação, a preparação adequada do ambiente para realização do grupo observando a quantidade recomendada de participantes por grupo, o tempo de duração dos encontros e a forma de registro.

Foram realizados quatro Grupos Focais com alunos dos Blocos VI, VII, VIII e IX do curso. Para contemplar o objetivo geral da pesquisa eles foram instados a falarem de todo o processo de formação vivenciado e, conforme o Bloco, algumas questões foram aprofundadas. Os Encontros foram gravados em áudio e filmados em vídeo com a anuência dos estudantes que também assinaram o Termo de Livre Consentimento (TECLE), conforme exigência da Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ. Os locais dos encontros foram as salas de aula dos respectivos Blocos no Centro da Educação Comunicação e Artes (CCECA), nos horários das aulas que foram cedidos pelas professoras e duraram entre 1h e 1h30min.

Para cada Encontro foi providenciado água, cafezinho e suco para os participantes explicando-se que essa medida seria importante pra evitar que os alunos saíssem durante a discussão e assim compromettesse a participação e ou gerar alguma dispersão. Logo no início era explicado ao grupo o objetivo da pesquisa, feita a leitura do TECLE, ressaltando a exclusividade científica dos dados e anonimato dos sujeitos. Posteriormente foi dado espaço para que os participantes informassem se tinham dúvidas ou se desejavam não participar do Grupo Focal. Cada sujeito foi identificado pelo nome através de crachá sendo explicado que seu objetivo seria facilitar o diálogo e o processo de transcrição das falas. Na sequência foram feitos esclarecimentos acerca do funcionamento do Grupo Focal procurando deixar os estudantes bem à vontade. Os Grupos Focais aconteceram no segundo semestre de 2018.

Com o intuito de chegar o mais próximo possível do conhecimento da realidade investigada e, considerando que esta é melhor explicitada por quem a vivencia, considerei pertinente conhecer também a percepção de professores que trabalham

no curso. Os professores foram selecionados a partir das disciplinas que ministravam. Neste caso, além dos professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática e Pesquisa Educacional, selecionei professores responsáveis por disciplinas do eixo de formação a que o curso se propõe, além de um professor dos fundamentos educacionais. Aqui o objetivo central foi ouvir desses profissionais como eles concebem a relação teórico-prática no curso e como no âmbito de suas disciplinas viabilizam tal construção.

A coleta de dados junto aos professores foi feita através de entrevista semiestruturada. A entrevista é uma importante técnica para coleta de dados, sobretudo, quando o pesquisador deseja que o pesquisado aborde o máximo possível de informações sobre o objeto investigado. Para realização da entrevista foi feito primeiramente um pré-teste do instrumento objetivando perceber sua capacidade em obter os dados pretendidos para análise do objeto investigado. As entrevistas foram realizadas após um primeiro contato com os professores onde a pesquisadora explicou o objetivo do seu estudo e solicitou a participação do docente. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos docentes que assinaram o TECLE.

Considero pertinente fazer algumas conjecturas acerca de um aspecto que é objeto de reflexão na pesquisa científica. Diz respeito ao cuidado que o pesquisador deve ter em minimizar os efeitos da subjetividade na análise do objeto investigado. Trata-se de uma questão que acompanha o desenvolvimento das ciências como um todo e em particular nas ciências humanas, a questão dos valores, da visão de mundo do pesquisador na análise do objeto. Tal questão requer um cuidado maior quando o pesquisador é parte do contexto investigado. Encontro-me, portanto, diante desta situação, na qual objeto e instituição investigados são dimensões e espaços que também me constituem.

O comprometimento com a produção científica implica estar ciente que minha constituição de sujeito social, político, histórico estará interagindo com o objeto em análise. Essa ciência representa um aspecto favorável na medida em que já se possui certo conhecimento da realidade investigada, mas é também um desafio no sentido de saber olhar para essa realidade com um olhar diferente do cotidiano do senso comum (ANDRÉ, 2004). O desafio é, portanto, mesmo de dentro do campo investigativo e de minha imbricação com objeto e os sujeitos pesquisados, distanciar-me a ponto de perceber os elementos críticos da construção dessa realidade.

Nesse sentido, Noronha (2010b) destaca a importância de o pesquisador ter em mente a teoria que norteia sua ação investigativa. Ressalta, em especial, a teoria dialética ao colocar precisamente que tanto pesquisador sujeito e objeto existem numa realidade não sendo possível, pois, separá-los na investigação. “A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta também se altera com a teoria” (NORONHA, 2010b, p. 157). Desse modo, o pesquisador necessita utilizar a teoria para reaprender a olhar o objeto (realidade). Trata-se de um processo no qual o pesquisador também se constitui; reaprende e ressignifica posicionamentos.

Foi com esse propósito que me debrucei sobre o meu contexto investigativo, meu ambiente de trabalho, e sobre as falas dos sujeitos, professores e alunos, sujeitos parte de minha constituição histórica. Reconhecendo, porém, os limites próprios do humano que sou. Sob esse aspecto, concordo com André (2004) que a triangulação de dados é fator favorável nesse propósito.

4.2.4 Sujeitos da pesquisa

Conforme mencionado, o Grupo focal foi realizado com alunos matriculados nos Blocos VI, VII, VII e IX. À exceção do dos alunos do Bloco VI, todos os demais estavam vinculados às disciplinas de Estágio Supervisionado e/ou de Prática e Pesquisa Educacional. Trata-se, portanto, de uma amostragem intencional e a escolha por alunos desses Blocos é por entender que eles já vivenciaram em suficiência experiências curriculares, possuindo subsídios para promover uma reflexão crítica sobre o mesmo.

De acordo com o Projeto do curso as turmas podem conter até 35 (trinta e cinco) alunos. Entretanto, nas turmas investigadas o número de alunos esteve bem inferior ao previsto no PPP. Esse fato me chamou atenção por ser atípico ao que conhecia enquanto professora do curso. Uma possível explicação para isso pode ser o que têm revelado os diversos estudos sobre carreira e formação docente que apontam uma diminuição progressiva no interesse dos jovens pela profissão docente, considerada pouco atrativa (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Na Tabela a seguir apresento a quantidade de alunos por turma no período da coleta de dados.

Tabela 2 - Quantitativo de estudantes participantes na pesquisa de acordo com a disciplina e Bloco do Curso

Disciplinas selecionadas para foco da pesquisa	Posição da disciplina no curso (Bloco)	Carga horária da disciplina	Número de estudantes matriculados	Número de alunos participantes no Grupo Focal
Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia	Bloco VI	60 h	21	13
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	Bloco VII	150h	25	10
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	Bloco VIII	150 h	22	12
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	Bloco IX	150h	21	13
Prática e Pesquisa educacional IV – Redação e Defesa do TCC	Bloco IX	90 h		
TOTAL	-	-	89	48

Fonte: Fluxograma do Curso (Em Anexo). Elaboração Própria

Dos 48 (quarenta e oito) alunos que participaram da pesquisa apenas sete eram do sexo masculino mostrando que ainda predomina o sexo feminino no curso de Pedagogia, característica histórica da docência dos anos iniciais como profissão para mulheres. A faixa etária predominante dos alunos foi de 19 a 26 anos, ou seja, trata-se de um grupo jovem. Dentre os sujeitos vários já haviam participado do Programa de Iniciação à Docência (PIBId), sobretudo, as alunas dos dois últimos Blocos do curso; três alunas do VI Bloco participavam do Programa Residência Pedagógica (RP) e três alunos participavam do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC). Além dessa experiência com o ambiente escolar provida pelos Programas Institucionais de formação docente, a grande maioria dos alunos já teve experiência com estágio curricular não-obrigatório.

Na discussão os alunos serão apresentados por números e indicação dos Blocos que estão matriculados assim, teremos:

E1B6, E2B6, E3B6 [...] para estudantes do sexto Bloco do curso;

E1B7, E2B7, E3B7 [...] para estudantes do sétimo Bloco do curso;

E1B8, E2B8, E3B8 [...] para estudantes do oitavo Bloco do curso;

E1B9, E2B9, E3B9 [...] para estudantes do nono Bloco do curso;

Em relação aos docentes, à época da coleta de dados, 29 (vinte e nove) professores estavam atuando no curso, sendo quatro deles pertencentes a outros Centros de ensino e que apenas ministram disciplina para o curso de Pedagogia. Destes, foram entrevistados oito professores, sendo sete mulheres e um homem, seis mestres e dois doutores, a faixa etária oscilou entre 43 e 69 anos de idade. O tempo

de experiência no ensino superior, na UESPI, variou entre sete e 26 (vinte e seis) anos. Como já mencionado, a escolha dos professores foi intencional, baseado nas disciplinas que ministravam.

Considereei pertinente ouvir professores que pela especificidade de suas disciplinas seria mais facilmente perceptível reconhecer a forma como as relações entre teoria e prática eram estabelecidas, assim como a percepção de possíveis contradições, é o caso das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática e Pesquisa Educacional. Parto do princípio que em todas as disciplinas esta relação precisa estar presente. Porém, durante o Estágio os alunos têm a possibilidade de vivenciar isto de forma mais intensa e falar de suas experiências. Quanto à seleção dos demais professores, a intenção foi ter uma amostra de professores vinculados a disciplinas dos eixos e formação que o curso se propõe, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de disciplinas do início do curso, dos fundamentos a educação. Desse modo, os sujeitos estavam envolvidos com 12 (doze) disciplinas do curso. Disciplinas estas que já ministram há, no mínimo, três semestres.

Quadro 2 - Vínculo dos professores da amostra por Eixo de formação e disciplinas

Eixo de Formação	Disciplinas	Bloco
Educação Infantil	Educação Infantil	IV
	Currículo da Educação Infantil	V
	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	VII
Ensino Fundamental	Matemática: Conteúdo e metodologia	VI
	Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia	VI
	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	VIII
Formação Pedagógica Geral	Filosofia da Educação II	II
	Didática	III
	Teorias e Currículo	III
	Fundamentos da Educação Especial	VIII
	Prática e Pesquisa educacional IV	IX
	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	IX

O Quadro acima revela que os professores participantes da pesquisa estão envolvidos com o processo de formação no curso de pedagogia desde o início do curso, Bloco II, até o final do mesmo. Depreende-se que as falas desses professores refletem diferentes olhares sobre a experiência formativa em virtude da diversidade de disciplinas ministradas e o tempo de experiência dos mesmos. Acrescento ainda que, dentre os professores entrevistados quatro deles fazem parte do NDE do curso,

o que possivelmente lhes permite olhar o curso como um todo e não apenas para as disciplinas que ministram.

Na discussão dos dados os (as) professores (as) foram identificados pelos codinomes: Ruth, Ana Maria, Tatiana, Roseana, Cecília, Marian, Eva e Ziraldo.

4.2.5 Organização e Análise dos dados

A tentativa de apreensão empírica do objeto neste estudo foi realizada de duas formas. Em uma das vertentes foi analisado o PPC objetivando conhecer os sentidos atribuídos à dimensão teórico-prática no currículo, enquanto proposta formativa, relacionando os sentidos constantes nesse Documento com a proposição legal que subsidia formação no curso. Buscou-se perceber as recontextualizações discursivas nesse processo. Os dados foram abordados procurando discutir os seguintes aspectos: Como a dimensão teórico-prática é concebida nos documentos legais; Como a concepção de teoria e prática foi recontextualizada no PPP; Conhecer a concepção de pedagogo no presente no PPP; refletir se o currículo sugere uma concepção integrada de atuação.

Em outra vertente de análise buscou-se captar o currículo a partir das falas dos sujeitos envolvidos na formação. Os dados coletados no Grupo Focal com os estudantes e nas entrevistas com os professores foram analisados após sua organização em categorias. Inicialmente foi feita a transcrição dos áudios e vídeos, processo que demandou muito tempo em virtude da quantidade de dados gravados. Após essa etapa foi feita a leitura e releitura do material procurando perceber nas falas dos sujeitos os aspectos que estavam direta ou indiretamente ligados ao objeto de estudo.

Uma peculiaridade na coleta de dados via Grupo Focal é a obtenção de dados que nem sempre dizem respeito inteiramente ao objeto ou respondem ao questionamento do pesquisador. Isso acontece em virtude desta técnica caracterizar-se por grande dinamicidade e, por vezes, espontaneidade dos sujeitos. Além disso, era frequente, durante a discussão, a busca de ratificação da própria fala, no caso dos alunos, junto aos colegas quando estavam inseguros sobre um fato ocorrido, gerando novas falas a partir de um mesmo questionamento. Neste caso, após a transcrição, é necessária uma leitura cuidadosa para que possa apreender a essência de cada resposta que remeta ao tema central questionado. Não obstante, essas falas abordam

aspectos relevantes para o conhecimento da prática formativa no curso e instituição pesquisados comportando, pois, diversas análises complementares.

A definição das categorias surgiu, pois, após as sucessivas leituras do material coletado tendo como subsídio a fundamentação teórica em um constante ir e vir entre teoria e empiria. Para este processo, foram pertinentes as reflexões de Kuenzer (1998) que ao destacar a relevância das categorias para seleção e organização dos dados, em respeito ao método científico, aponta dois tipos de categorias: a) as categorias metodológicas – que estão relacionadas ao próprio método escolhido para abordagem da pesquisa – b) as categorias de conteúdo – relacionadas à dimensão empírica do objeto em estudo; são recortes feitos a partir dos dados coletados e que permitem a discussão do particular com a totalidade em estudo.

Desse modo, tomando o conceito de práxis como referência central para discussão de formação e professores, algumas categorias metodológicas foram pensadas a partir desse conceito, conforme apresentado no Capítulo 3. Importante destacar que dada a abrangência teórica do conceito de práxis numa perspectiva da dialética, foi necessário um recorte evidenciando alguns aspectos notadamente aqueles que permitem uma discussão mais direta com a temática da educação e da formação docente. As demais categorias surgiram a partir dos dados coletados e da discussão sobre formação de professor. Assim, embora se tivesse uma noção prévia de categorias, sua definição ocorreu após o diálogo com a empiria.

A perspectiva teórico-metodológica para interpretação dos dados foi norteadada pela Análise do Discurso, entendendo que esse método auxilia no processo de compreensão dos significados presentes nos discursos dos sujeitos e dos textos contribuindo para conhecer a realidade investigada. Neste estudo, a concepção da dimensão teórico-prática na perspectiva de *práxis*, na formação docente, é concebida como uma construção discursiva elaborada em um contexto histórico e social.

Os estudos sobre Análise de Discurso estão preocupados em compreender as formas como o homem significa e significa-se, e o fazem por meio da análise da linguagem. Fairclough (2001) salienta que a análise do discurso enquanto método de análise e interpretação da linguagem é complexa e possui várias abordagens teóricas. Neste trabalho a reflexão foi orientada pela compreensão de discurso presente no pensamento de Basil Bernstein que embora não esteja dissociada da perspectiva linguística do discurso, enfatiza o seu aspecto institucional procurando compreender as relações externas envolvidas na produção do discurso.

Para Bernstein, o discurso está relacionado com relações de poder e controle, produzidas externamente ao contexto da produção do discurso. Desse modo, afirma que a voz do sujeito não lhe é original, mas está ligada ao seu posicionamento na sociedade e este posicionamento segue o princípio classificatório existente na sociedade marcado pela distribuição de poder (BERNSTEIN, 1996). Assim, a apropriação da voz (de um discurso) pelo sujeito é resultado de relações que ele estabelece com outros em contexto específico.

Para começar pode-se considerar que o discurso não é um objeto óbvio e concreto apreensível pela intuição. [...]. Cada processo discursivo pode ser considerado como o produto de uma rede complexa de relações sociais. Em segundo lugar, o discurso não pode ser reduzido às intenções livres de um sujeito que articule significados. O sujeito não produz significado de forma livre através da combinação de unidades de linguagem dotado de um significado estável. Ele é atravessado pela ordem discursiva em que está localizado e no qual localiza suas declarações. (BERNSTEIN; DIAZ, 1985, p. 2).

Desse modo a análise de um discurso é feita considerando os sujeitos que falam as relações estabelecidas entre eles e o contexto no qual estão inseridos. Isso significa que o discurso enunciado pelos sujeitos em formação, estudantes do curso de pedagogia, vem permeado de significados e concepções sobre ser professor ou sobre o significado de práxis apropriadas ao longo da sua formação. Formação essa que não se restringe à experiência curricular institucional, tampouco à interação com os professores e objetos científicos próprios da pedagogia, mas refere-se também às relações sociais mais amplas. Portanto, mesmo que os discursos sejam elaborados/reelaborados pelos sujeitos, na sua subjetividade, eles representam traduções daquilo vivenciado externamente.

Bernstein e Diaz (1985, p. 2) destacam uma compreensão do discurso que pretende mostrar a “ilusão do sujeito como fonte do discurso”. Salientam que os discursos sociais, assim como o discurso pedagógico, são produzidos como mecanismos de poder e controle simbólico que posicionam (e reposicionam) os sujeitos numa ordem. As vozes, (o discurso) dos sujeitos refletem essas posições, seus lugares de fala. Assim, as apropriações de sentidos presentes e expressos nos discursos dos estudantes (sobre a relação teoria e prática) representam de algum modo, aqueles discursos que conseguiram ser hegemônicos na relação com outros discursos. O discurso é, pois, veículo de relações de poder.

À luz dessas orientações, busquei compreender o sentido da dimensão teórico-prática no currículo do curso de Pedagogia, ancorada nos discursos produzidos pelos alunos, professores e nos documentos curriculares.

Reforçando que nenhuma interpretação é completa e que o trabalho do pesquisador é estar atento ao que determinada formação discursiva significa, mas sabendo que esse processo de significação ocorre na relação com outras formações discursivas e com outros sujeitos; atentando às ideologias presentes, bem como aos silenciamentos; o não dito que também significa (ORLANDI, 2015).

Assim, o propósito é tentar compreender o objeto de estudo como resultado de uma construção objetiva, de uma realidade que é histórica cuja reflexão está subsidiada na dialética, porém, simultaneamente, caracteriza-se por ser uma construção subjetiva. Entendendo que a construção dessa subjetividade é também material e histórica.

No capítulo seguinte apresento a leitura dos discursos obtidos a partir dos dados coletados.

5 A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES E INDÍCIOS DE UMA PRÁXIS EM PROCESSO

Este Capítulo destina-se à apresentação e discussão dos dados obtidos na pesquisa empírica conforme descrição feita no capítulo anterior. As informações são apresentadas separadamente, conforme tipo de dado, objetivando facilitar a discussão. Iniciarei com os dados da pesquisa documental, seguindo com a discussão dos dados obtidos junto aos alunos no grupo focal concluindo com análise das falas dos professores.

5.1 Documentos: evidências sobre a relação teoria-prática no currículo

A análise documental foi feita no sentido de tentar perceber qual sentido é atribuído à dimensão teórico-prática nos Documentos legais que normatizam a formação no curso de Pedagogia, bem como se existem nesses Documentos orientações teórico-metodológicas para articulação da teoria e da prática de forma a subsidiar as instituições de ensino superior na elaboração dos currículos. Com esse direcionamento foi feita a leitura e releitura dos textos legais - Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, buscando identificar de forma direta, ou parcialmente, elementos indicativos dos aspectos a serem conhecidos.

Acrescento que no escopo dos Documentos legais que subsidiaram a elaboração do currículo de Pedagogia da UESPI são citados, como complementação legal do curso, além da LDBN, as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 que estabelecem Diretrizes para Formação de professores. Entretanto, estes Documentos serão referidos apenas caso seja percebido, na análise do dado em discussão, algum norteamto advindo dos mesmos. Assim, o foco da análise foram os documentos que definem as Diretrizes de Pedagogia.

O outro tipo de Documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) buscando identificar como esses mesmos aspectos foram concebidos no Projeto e objetivando perceber no Documento o processo de recontextualização sofrido. Busquei também conhecer a concepção de pedagogo presente no PPC. Passo a seguir à apresentação desses dados que foram organizados em três tópicos: A dimensão teórico-prática nas Diretrizes Curriculares e no PPC, Concepção de

Pedagogo nas Diretrizes de Pedagogia e no PPC e Considerações quanto ao Processo de Recontextualização.

5.1.1 A Dimensão teórico-prática nos Documentos legais e no PPC

No que se refere às dimensões teoria e prática, o exame da Resolução CNE/CP nº 1/2006, articulada com o Parecer CNE/CP nº 5/2005 apresentam algumas referências de que a formação do pedagogo deve ser feita norteada por meio de estudos teóricos e práticos. Na Resolução, tal prerrogativa aparece nos Artigo 2º § 2º e Artigo 3º. No Parecer, tal referência é feita quando aborda os princípios formativos que norteiam as Diretrizes de formação do pedagogo bem como na discussão sobre o perfil desse profissional destacando que “o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso”. (BRASIL, p. 8, 2005). O Artigo 3º da Resolução destaca que

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, Art. 3º)

Referências à relevância da teoria na formação do pedagogo são encontradas no Parecer ao mencionar, por exemplo, a necessidade de estudos dos clássicos e de que os estudos teóricos devam se articular com a prática pedagógica.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos [...] esses estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende. (BRASIL, 2005, p. 12)

Nesse trecho percebe-se uma indicação de que a fundamentação teórica se configura como ponto de partida para interpretação da realidade. Essa compreensão e norteamto legal revela-se importante no sentido de dizer que o processo formativo deve ser pautado numa dimensão teórica que dará suporte ao entendimento da prática pedagógica. Ressalta ainda indicativo sobre a forma de relacionamento entre

os sujeitos do processo formativo, devendo ser dialógica, numa referência à concepção freireana do processo ensino-aprendizagem.

Não obstante, essas referências não se percebem de forma explícita à concepção de teoria e prática, ou seja, não há um conceito de prática ou de teoria nos dois Documentos. Algumas passagens sugerem uma compreensão de prática numa perspectiva mais de ‘aplicação’ de conhecimentos, o que remete a uma visão separada de teoria e prática, a exemplo do que aparece no Artigo 6º, Inciso I, alíneas ‘a’, ‘b’, ‘e’. Ao tratar da estrutura do curso e dos núcleos de conhecimentos, pronuncia que, por meio de estudos da literatura educacional, reflexão e ações críticas, esses núcleos deverão articular:

- a) **aplicação** de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia [...]
 - b) **aplicação** de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
 - e) **aplicação**, em práticas educativas, de conhecimentos de processos [...]
- (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Em outros momentos ela é entendida como práxis. Como neste trecho: “o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (BRASIL, 2005, p. 8). Percebe-se, aqui, uma intencionalidade de referenciar a prática enquanto práxis. Todavia, em se tratando de Diretrizes curriculares, penso que uma demarcação mais precisa de tal compreensão seria necessária para evitar possíveis interpretações equivocadas, por exemplo, de prática na perspectiva de um pragmatismo.

Considerando o histórico de produção das DCNP, enquanto Documento construído no escopo das abordagens críticas da educação e resultante de um longo processo de discussão e debate com diversas entidades representativas de educadores, causa estranheza a não explicitação de um conceito de teoria e prática. Sobretudo, porque a indicação de ‘unidade entre as dimensões teoria e prática’ está entre os princípios para formação de professores, defendidos pela ANFOPE, uma das principais entidades responsáveis e influenciadoras do texto das DCNP.

Esse fato pode ser compreendido pela disputa existente na produção do texto político. A esse respeito Dias e Lopes (2009, p.84) refletem acerca do papel das comunidades epistêmicas na produção das políticas. As autoras salientam que não obstante a relevância dessas comunidades na produção das Diretrizes, a comunidade

acadêmica não se vê totalmente representada na expressão das definições curriculares o que acontece em virtude “[...] do processo da política e da assimetria de poder que envolve as negociações em torno dos sentidos das políticas que são forjadas, mas também é inerente ao processo de representação”. Outro aspecto que talvez seja pertinente mencionar é a crítica feita por Saviani (2008) ao analisar a produção das Diretrizes Curriculares de Pedagogia que, de acordo com o autor, são restritas no essencial e excessivas no acessório.

Outra questão de interesse nesta Tese era saber se nos Documentos Legais constam orientações metodológicas para promoção da articulação teoria e prática na formação. Quanto a isso, a análise revelou a existência de poucos elementos norteadores dessa articulação e quando ocorre, é feito de forma imprecisa. Localizo algumas indicações de norteamento metodológico, tanto no Parecer quanto na Resolução, no tópico que apresenta os Núcleos formativos que devem compor o curso de Pedagogia, conforme a seguir:

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na **realidade social e laboral** de sua área de formação. (BRASIL, 2005, p. 12)

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma **sólida formação teórico-prática** e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, **desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos** que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados. (BRASIL, 2005, p. 13, grifo nosso).

Nestes trechos é possível perceber um norteamento quanto à maneira que devem atuar as instituições formadoras. Ainda que tal norteamento careça de maiores explicitações, fica evidenciado que é responsabilidade da instituição criar estratégias para inserção do estudante na realidade que atuará, promover aprofundamentos de estudos, pesquisas pautadas na teoria educacional. Schmied-Kowarzik (1983) ressalta que a questão mais fundamental da Pedagogia é a relação teoria e prática em todos os seus campos, na prática da educação, na pesquisa da ciência da educação e na formação de professores. O autor ressalta que a determinação dessa relação não é algo simples por ser constitutiva de todos esses campos, podendo haver propostas distintas, por vezes, contrárias ao se pensar na mediação teoria e prática.

Nesse sentido, entendo que as DCNP deveriam oferecer mais elementos indicativos dessa mediação para subsidiar a elaboração das propostas de curso.

Ao refletir sobre essa questão me questiono se a ausência de maiores norteamentos metodológicos para essa mediação estaria relacionada a uma preocupação, por parte dos legisladores, em não ser excessivamente reguladores em respeito à diversidade e autonomia das instituições na escolha do modo como fazer a articulação teoria e prática. Neste caso, ainda que louvável, penso que essa lacuna representa um risco que, aliada a outros vazios, pode comprometer o sentido dessas dimensões na formação do pedagogo.

É relevante destacar no trecho citado acima, o fato de que a realidade referida no Documento é tanto a profissional, 'laboral', como também a realidade social. Esses elementos dizem de uma intencionalidade e de uma compreensão acerca da função do educador e do papel da educação que extrapola as dimensões do espaço da sala de aula. Ao referir-se à 'sólida formação teórico-prática', esta é posta em relação à atuação profissional na forma de um reconhecimento, 'familiarização', quanto às funções do curso, tanto numa perspectiva do contexto externo, escolas, como também nas atividades curriculares realizadas na universidade.

Feitas as considerações quanto a abordagem da teoria e prática no texto legal, passo a refletir sobre esses aspectos no âmbito do Projeto do curso de Pedagogia, observando a concepção de teoria e prática presente no PPC bem como as indicações para sua operacionalização ou articulação. A análise do currículo foi feita tendo como referência os Documentos legais que fundamentam a formação em Pedagogia, identificando como esses aspectos foram recontextualizados no PPC. Destaco de modo particular os componentes de Estágio Supervisionado e Prática e Pesquisa Educacional.

No capítulo IV apresentei o histórico do curso de Pedagogia da UESPI e do processo de reformulação curricular cuja proposta é objeto de análise nesta Tese. Portanto, trago agora dados mais específicos acerca da organização do curso em termos de carga horária e sua distribuição por componente curricular captando possíveis sentidos acerca desse aspecto. O curso possui uma carga horária total 3.380 h/a, distribuídas entre: disciplinas teórico-práticas (2.490 h/a), Estágio Supervisionado (450 h/a) com 150 h/a para cada modalidade e formação, Prática e Pesquisa Educacional (240 h/a), Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACCs (200 h/a). No âmbito das disciplinas teórico-práticas, 405 h/a são referentes ao

Componente de Prática Pedagógica realizadas ao longo do curso, distribuída entre diversas disciplinas listadas no PPC.

Logo no início do PPC, na Justificativa, são apresentadas as razões que levaram à elaboração do Projeto, destacando a necessidade de resolver um problema interno da instituição quanto à existência, no mesmo Centro de Ensino, de dois cursos de Pedagogia além do curso Normal Superior, conforme explicado no capítulo IV. É mencionado que o ‘novo’ Projeto pretende, assim, amenizar os problemas relacionados à identidade do pedagogo na instituição. O texto ressalta que a concepção de formação está ancorada nos documentos da ANFOPE e nas DCNP e que, em sintonia com a concepção defendida nesses documentos, visa a

superação de problemas antigos existentes nas propostas curriculares de diversos cursos de Pedagogia no país, tais como a separação entre os componentes teóricos dos práticos e a formação fragmentada, gerando dicotomia entre o pensar e o fazer na educação (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 10).

Referências às dimensões teoria e prática aparecem também em diversas passagens do Projeto. Por exemplo, ao citar que a proposta está pautada em “sólida fundamentação teórica acerca do fenômeno educacional” [...], “garantia de unidade entre teoria e prática, vivenciada de forma diversificada ao longo do curso e através de estágios supervisionados” (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 11) e, ao explicitar os princípios da Proposta, remetendo mais uma vez aos Documentos da ANFOPE destacando que: a “vinculação teoria-prática – este princípio é fundamental na nova concepção do Curso de Pedagogia da UESPI. Significa compreender a teoria e a prática pedagógica como um todo indissociável na vivência de formação do aluno” (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 19). Assim, como no item que aborda os aspectos metodológicos do curso ao dizer que “a formação deverá privilegiar a integração teoria-prática, de maneira que possibilite ao egresso o bom desempenho profissional” (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 94).

Esses trechos demonstram a existência no Projeto de uma intencionalidade em enfatizar teoria e prática na formação ressaltando-se em alguns trechos uma abordagem unitária dos termos e projeção de uma nova perspectiva na formação do pedagogo, na qual teoria e prática estejam em relevo. Embora perceba-se no texto do PPC uma oscilação na linguagem utilizada ao referir-se a essas dimensões, sendo por vezes utilizado o termo ‘unidade’ e em outros momentos ‘vinculação’, pode-se inferir que os idealizadores propunham uma visão de unidade entre teoria e prática. Isso pode ser constatado em outro trecho do Projeto ao explicitar que o propósito é

formar o pedagogo para uma atuação no sentido de práxis. Textualmente especifica: “o compromisso com uma formação capaz de gerar uma **práxis** pedagógica competente por parte dos egressos da UESPI” (PIAUÍ/PPC, 2013, p.12).

Conforme mostrado nos trechos citados, a proposta é que teoria e prática sejam articuladas desde o início do curso. A análise do PPC revela que uma das estratégias priorizados pelos idealizadores da proposta é que essa mediação ocorra através da Prática Pedagógica como Componente Curricular que, conforme mencionado antes, está integrada a diversas disciplinas ao longo do curso totalizando 405 h/a, visando

propiciar aos alunos as vivências nos espaços das diferentes formas de ensino aprendizagem em instituições formais e não formais, local de atuação do profissional pedagogo, através de produção/exposição de materiais didáticos específicos, oficinas pedagógicas, dentre outros, que caracterizem o contexto e as relações de trabalho na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão dos processos educativos e na pesquisa em educação (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 88).

De acordo com o PPC, todas disciplinas poderão destinar carga horária para atividades de integração teoria e prática, porém cita 12 (doze) nas quais é obrigatório um mínimo de 15h/a de prática. São elas: Prática Pedagógica I e II, Prática e Pesquisa Educacional II, III e IV, Língua Portuguesa: Conteúdo e metodologia, Matemática: Conteúdo e metodologia, Ciências: Conteúdo e metodologia, História: Conteúdo e metodologia, Geografia: Conteúdo e metodologia, Didática, Alfabetização e Educação e TIC's. Ainda de acordo com o Projeto é necessário que no Plano de Curso de cada disciplina seja explicitada a carga horária prática e as atividades correspondentes à referida carga horária.

Ao discutir o Estágio Supervisionado é feito resgate de que a proposta do PPC é recolocar de forma propositiva questões problemáticas presentes na história do curso de Pedagogia, dentre elas a dissociação teoria-prática, afirmando que nesse propósito se insere Estágio Supervisionado,

pois permite ao futuro pedagogo não somente o cumprimento de um componente curricular, mas fornece subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno educacional e das instituições em que ele ocorre, contribuindo assim, **para reelaborações teórico-práticas** no sentido da melhoria da formação do pedagogo (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 88, grifo nosso).

Percebe-se aqui a pretensão de que o Estágio funcione como processo de reflexão sobre a formação em um movimento que permita ao estudante, juntamente com os colegas e o professor, olharem para as ações realizadas, avaliando-as e refazendo-as, caso seja necessário. O PPC traz informações legais sobre o Estágio

na formação, seu papel pedagógico, aspectos organizacionais do Estágio na UESPI mencionando a obrigatoriedade de supervisão na proporção de 15(quinze) estudantes para cada professor-supervisor. Dentre os aspectos apresentados na sua caracterização, ressalta-se a pretensão de articulação de diferentes tempo-espço na formação.

Os Estágios, nas três formações, ensejam aos licenciandos a projectualidade em diferentes tempos na escola e na sala de aula, levando em consideração os momentos de observação e acompanhamento, participação no planejamento, na execução de atividades e na avaliação de aprendizagens do ensino ou de projetos pedagógicos e propostas de intervenções. (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 90).

Apresenta também o detalhamento das etapas que devem ser cumpridas durante o Estágio correspondente a esses diferentes tempos.

Revisão/Fundamentação Teórica e sistematização das atividades do Estágio-20h; [...]

Observação compreendida como momento de delimitação e caracterização do campo de trabalho e realização de diagnóstico - 20h

Planejamento/Programação ação, esta etapa consta da elaboração dos projetos de ação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar -20h

Regência – exercício do magistério, execução de planos e projetos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades de gestão – 80h

Relatório e socialização das experiências do estágio - esta etapa, prevista como momento de síntese, está destinada aos estagiários (as), após momentos de reflexão e auto avaliação, registrarem o alcance dos objetivos - 10h (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 90, grifo nosso)

No discurso sobre o Estágio percebe-se a necessidade de vincular essa etapa, assim como os momentos da Prática Pedagógica, como fundamental para construção da identidade profissional do pedagogo. Nesse sentido, o discurso da identidade profissional do pedagogo está vinculado de forma enfática ao sentido de articulação teoria e prática. Essa compreensão é derivada da leitura histórica do curso e o Estágio possui relevância nesse processo, uma vez que ele “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”. A constituição da identidade profissional é um processo complexo que envolve dimensões que extrapolam a formação inicial. Porém, esta etapa é significativa, pois no processo de formação do professor podem ser “consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 61).

O terceiro componente a ser ressaltado na tentativa de captar a articulação teoria e prática no curso de Pedagogia é o de Prática e Pesquisa Educacional que no

Projeto culmina com a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – e refere-se à discussão da pesquisa na formação do pedagogo. De início o PPC frisa a relevância do componente investigativo/pesquisa na formação do pedagogo referindo que tal componente “[...] configura-se em um princípio fundamental da formação do pedagogo: a indissociabilidade teoria e prática” (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 91). A ideia evidenciada na discussão é de contribuir para a formação do pedagogo como “pesquisadores e estudiosos da educação” destacando que “seu foco de trabalho é, simultaneamente, seu objeto de estudo” (PIAUÍ/PPC, 2013, p.91).

Essa abordagem da pesquisa pode, num primeiro momento, gerar o entendimento de uma concepção de pesquisa numa perspectiva mais pragmática, de resolução de problemas. Todavia, a leitura do PPC como um todo nos diz que a referência é a Pedagogia como ciência da educação que tem como objeto de estudo a prática educativa. O documento ressalta ainda que os temas dos TCC dos estudantes devam estar ligados às “linhas de pesquisa desenvolvidas nos Núcleos de Pesquisa vinculados ao Curso de Pedagogia” (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 91), o que ressalta esta interpretação. A função do TCC fica evidenciado na passagem a seguir.

Consiste em realizar uma pesquisa orientada e propiciar o desenvolvimento da produção científica em educação, prioritariamente com base na leitura, sistematização e interpretação da realidade e dos conteúdos estudados, na perspectiva de indicar caminhos frente aos desafios colocados no contexto educacional, exercitando a capacidade de construir criticamente o fazer pedagógico, tanto na escola como em outros espaços e situações educativas. (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 92)

Percebe-se por esse trecho que a proposição de pesquisa não se restringe aos limites da sala de aula, como forma de pensar na resolução de problemas imediatos do processo ensino-aprendizagem, mas referidos a um contexto educacional mais amplo e enfatizando a necessidade de fundamentar-se em leituras, sistematização da realidade numa perspectiva crítica.

A consideração desse aspecto como importante remete à discussão feita por André (2016) ao criticar e, simultaneamente, defender a pesquisa como aspecto relevante para formação do professor. A autora critica as abordagens cuja noção de pesquisa se vinculam à perspectiva da epistemologia da prática, ou seja, concebidas numa lógica de uma intervenção imediata e individualista; defende que para que haja uma contribuição efetiva na formação, a noção de pesquisa precisa do rigor do estudo, da leitura crítica, seguindo as etapas da produção do conhecimento acadêmico.

Assim, no que tange à concepção de pesquisa, o PPC de Pedagogia apresenta um texto com uma perspectiva ampliada sobre o tema, com o detalhamento acerca do desenvolvimento das disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional com seus respectivos objetivos, apresenta o disciplinamento da defesa do TCC com a função do coordenador do mesmo que corresponde ao Professor de Prática e pesquisa IV e orientações gerais quanto ao processo de avaliação.

5.1.2 Concepção de Pedagogo nas Diretrizes de Pedagogia e no Projeto do Curso

Uma questão de grande relevância no âmbito desta Tese, é saber a concepção de pedagogo projetada na PPC, ou seja, qual profissional se pretende formar. A preocupação foi não apenas quanto a existência de um rol de características descritivas acerca do perfil do profissional egresso da UESPI, mas a localização, ou não, de um sentido explícito do tipo de pedagogo que se pretende formar identificando direcionamentos acerca de uma concepção mais crítica-emancipatória ou voltada para uma dimensão mais técnica do fazer pedagógico. A reflexão sobre essa questão é intrínseca à concepção de educação, de sujeito e de qual sociedade se pretende formar. Assim, procurei perceber esses aspectos no Projeto do Curso, bem como, possíveis orientações para processo de formação que buscasse responder à concepção de formação pretendida. Complementarmente busquei verificar se a concepção do Projeto está em sintonia com os Documentos que regulamentam o curso.

A leitura do PPC indicou poucas referências nas quais a concepção de pedagogo está explícita, porém, é possível aprendê-la a partir do discurso geral que o texto articula. Especialmente, ao referir-se à concepção de educação que deverá fundamentar a formação do pedagogo, como sendo aquela na qual a educação é vista “como fenômeno sócio-histórico, multifacetado que acontece nas diversas esferas da vida humana, portanto, não restrita ao espaço escolar” (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 9). Na continuidade da discussão a Pedagogia é considerada, em articulação com outras Ciências da Educação, como responsável pelo estudo desse fenômeno e o curso de Pedagogia como aquele que visa formar profissionais para atuar nas suas múltiplas formas de manifestação na sociedade. Ao referir-se à formação no Curso, destaca o compromisso com a práxis pedagógica competente e “eficaz na formação de profissionais da educação, que consigam efetivamente contribuir com a solução dos

históricos problemas da educação básica e com a formação de uma sociedade para a humanidade” (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 12).

Nestas citações a educação está posta como fenômeno historicamente situado, o que remete à ideia de educação para práxis social; é pertinente notar que o PPC destaca o papel do pedagogo na solução de problemas da educação, assim como a indicação de formação voltada para a humanidade. Entretanto, não há referência a quais seriam esses problemas históricos e qual perspectiva o pedagogo deverá assumir diante deles, se uma postura mais de transformação ou mudança, de ajuste; igualmente não há referência explícita à indicação de uma formação humana para emancipação. Essa perspectiva fica apenas tangenciada no texto escrito, embora o fundamento adotado pela Comissão – a visão da ANFOPE – seja explícita quanto a adoção de uma perspectiva formativa para emancipação.

Referência direta à concepção de pedagogo é feita apenas na discussão dos princípios históricos e curriculares da Proposta, destacando que

a concepção do profissional da educação que tem como eixo de sua formação o trabalho pedagógico escolar e não escolar e a docência como sendo a base da Pedagogia, compreendida esta como ação educativa e processo formativo não restrita a métodos e técnicas de ensino. (PIAUÍ/PPC, 2013, p. 10).

Entendo que seria necessária uma demarcação mais precisa no Projeto do Curso quanto à concepção de educação, sociedade, sujeito e, especialmente, quanto ao trabalho realizado pelo educador/pedagogo na sociedade. Afinal, pensar a humanidade pode ser interpretado em diversos sentidos e, não necessariamente, numa dimensão de crítica e de superação das condições de dominação social atualmente existentes.

Definir explicitamente a educação como mediação no processo de emancipação humana (FREIRE, 1987) e o pedagogo como agente nesse processo é inerente à concepção de práxis educativa que se vincula à práxis social. Nesse sentido, o trabalho educativo deve ser entendido numa relação dialética com a prática social. Portanto, a contextualização do tipo de sociedade que se tem presente com o reconhecimento dos seus condicionantes socioeconômicos e a projeção de sociedade que se deseja construir são fundamentais em qualquer projeto de formação profissional que pretenda contribuir com o processo de emancipação dos sujeitos.

Somente na descrição do perfil do pedagogo é que são encontradas indicações à atuação desse profissional no sentido de contribuir para formação de uma sociedade

justa, igualitária, na busca de superação das exclusões sociais, econômicas, culturais e religiosas. Nesse caso, essa referência reproduz o que consta na Resolução das Diretrizes Curriculares de Pedagogia.

É pertinente registrar, com base na leitura realizada, que tanto na Resolução quanto no Parecer que regulamentam o Curso de Pedagogia a concepção do pedagogo não é explícita. Cabendo ao leitor interessado apreendê-la a partir de aproximações no texto como, por exemplo, no perfil. Nesse caso, ao citar o perfil do egresso de Pedagogia é dito que o pedagogo deverá ser capaz de atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária (BRASIL, 2006, Art. 3º Parágrafo único, Inciso I). E no Parecer ao mencionar o modo de atuação dos professores advoga

[...] **uma ação norteada** pela ética, **justiça**, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional. (BRASIL, 2005, p. 10)

É preciso destacar ainda que no Parecer essa referência quanto ao modo de atuação está posta para todos os professores. E aqui não é uma crítica a essa orientação geral aos demais professores, mas à falta de precisão quanto à concepção de pedagogo que pretende formar. Desse modo, nos dois Documentos percebo que essa questão da concepção de formação fica tangenciada.

c) Considerações quanto ao Processo de Recontextualização

Abordados os aspectos teóricos e práticos constantes no PPC de Pedagogia, bem como a visão de pedagogo, passo a refletir sobre o processo de recontextualização (BERSTEIN, 1996; 2017) percebido na sua elaboração, ou seja, como o discurso pedagógico oficial foi reinterpretado enquanto discurso local no âmbito do currículo.

Inicialmente é importante destacar o entendimento de que o currículo representa a expressão da política educacional na medida em que é norteado pelo arcabouço legal constituinte dessa política não podendo desviar-se dela e, ao mesmo tempo, ele é um discurso; um discurso pedagógico, representando, assim, o modo como os sujeitos traduzem os documentos legais em texto. Assim, o currículo é texto político e discurso pedagógico. Enquanto discurso pedagógico o currículo é composto

por discursos produzidos em outros campos e contextos, e que teve seu sentido original modificado (BERNSTEIN, 1996; 2017).

Lembrando que para Bernstein (1996; 2017) os textos produzidos no campo recontextualizador oficial (CRO) representam o discurso pedagógico oficial e faz parte do contexto primário de produção dos textos. Nesta Tese está ilustrado pelo texto das Diretrizes de Pedagogia e das Diretrizes de Formação de Professores. Enquanto que o campo recontextualizador pedagógico (CRP) indica o espaço da recontextualização dos textos a partir do princípio de descontextualização que desloca o texto permitindo reinterpretação e ressignificação com base nos novos agentes e no novo contexto. Neste caso, no contexto recontextualizador da Universidade, professores universitários elaboradores do PPC nomeados de Comissão de Reformulação Curricular.

Mediante a compreensão de recontextualização é possível perceber aspectos recontextualizados quando da elaboração do Projeto do curso de Pedagogia, ou seja, no CRP. Dentre esses aspectos destaco:

a) A carga horária do curso – caberia mencionar tanto a consideração quanto a carga horária total do curso, superior ao mínimo exigido, como também na organização interna da mesma na estrutura curricular. Isso pode ser percebido pela carga horária destinada aos Estágios - 150 h/a para cada formação do curso, 100h/a conforme as DCNP. As Diretrizes ao mencionar a relevância do componente pesquisa na formação, não estipula uma carga horária mínima que deva ser utilizada com o mesmo. No PPC há uma indicação de que, para que esse componente possa contribuir para formação do pedagogo é necessária sua vivência intensa no curso o que, parece, foi traduzido numa relevante carga horária de 240 h/a. Lembrando, conforme dito com Capítulo IV, que na versão inicial do Projeto, tanto a carga horária do Estágio quanto a de Prática e Pesquisa eram maiores, tendo sido reduzida após debates e sugestões críticas. Para o componente AACCs nas DCNP são definidos mínimo de 100 h/a, no PPC são 200 h/a e componente Prática Pedagógica (PP) ficou estabelecido em 405 h/a, mas não há definição de carga horária nas DCNP.

As leituras possíveis acerca dessas recontextualizações podem ser inferidas pelo próprio Documento e, de certo modo, já mencionadas anteriormente. Há no discurso do PPC a indicação de preocupação com uma sólida formação teórica do egresso e, simultaneamente, que o curso propicie ao estudante uma formação teórico-prática. Pode-se supor dessa aspiração que a mesma foi traduzida também em termos

de uma carga horária mais ampla. Outra leitura, sobretudo, quanto à Prática Pedagógica e AACCs, é que a Comissão de Reformulação Curricular procurou também atender à indicação de outro Documento do CRO, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabelece para esses componentes as cargas horárias constantes no Projeto. Nesse caso, o texto curricular sob análise, recontextualiza documentos oficiais distintos.

b) Atribuição de significação do Estágio Supervisionado e do Componente Prática e Pesquisa Educacional como constituidor da identidade do pedagogo – no discurso do PPC há uma nítida valorização desses dois componentes, salientando-se não somente sua função no estabelecimento da relação teoria e prática, mas como sendo a experiência formativa que traz ou permite a compreensão do que significa ser pedagogo cuja base de atuação profissional é a docência.

c) Há no PPC preocupação em articular teoria e prática – verifica-se no texto do PPC uma tentativa de nortear a operacionalização da Proposta, da prática curricular, a partir de indicações precisa de funcionamento de práticas pedagógicas, das práticas e pesquisa e dos estágios supervisionados.

d) Concepção de formação para práxis – relativamente aos Documentos Oficiais, a análise do PPC indicou uma preocupação mais acentuada em marcar o tipo de prática que se espera do egresso do curso de Pedagogia, como sendo práxis. Isso ficou evidenciado pelas referências à palavra práxis em diversos momentos no Projeto. Embora não haja uma referência conceitual ao termo, o que daria mais solidez a essa inferência, diz-se no texto que a prática do pedagogo é práxis. Práxis referida no texto como objeto de estudo da Pedagogia.

e) Concepção de pedagogo – o PPC apresenta uma indicação mais nítida, em relação à Legislação, quanto à concepção de profissional a ser formado, o que pode ser explicado pelas constantes referências no texto ao discurso das entidades epistêmicas. Considero, porém, que a concepção poderia estar mais explicitada no Documento (PPC);

Considerando esses aspectos apontados, a reflexão sobre o processo de recontextualização na elaboração do currículo do curso de Pedagogia evidenciou alguns aspectos teóricos abordados por Bernstein (1996). Um deles é quanto ao fato de que o texto produzido no CRP é um texto ideologicamente posicionado, ou seja, ele resulta dos modos de pensar dos sujeitos agentes produtores do discurso. No caso do Projeto do curso de Pedagogia, predomina no texto o discurso de uma identificação

da formação com uma perspectiva crítica da educação, embora isso não esteja conceitualmente explicitado, mas nos sentidos textuais, alguns já expressos aqui, a exemplo da formação para práxis.

Avalio também que houve por parte dos elaboradores do Projeto uma preocupação em detalhar aqueles componentes que eles consideraram como eixos centrais da formação - como já citei antes. Foi o que percebi com práticas e Estágios. Bernstein (1996) salienta que um dos propósitos do discurso produzido no campo recontextualizador pedagógico é orientar para prática. Nesse caso, em se tratando de uma Proposta Curricular que visa nortear práticas de ensino-aprendizagem, considero a atitude da Comissão coerente.

Outro aspecto que identifiquei como presente nesse processo, e que é pertinente ressaltar, é que a recontextualização se deu tanto como resultado de interações com os discursos do CRO como também da produção de textos do CRP. Neste sentido, a influência no texto do PPC deu-se tanto numa relação vertical (CRO) quanto horizontal (CRP). No Capítulo II citei, conforme Bernstein (1996), sujeitos, grupos e agências especializadas compõem os campos de recontextualização pedagógica. Quero focalizar aqui esses grupos/agências cuja produção textual, verifica-se, impactou de forma significativa a elaboração do PPC, com destaque para a ANFOPE, considerando que há mais referências a essa entidade no Projeto.

A questão a ser destacada aqui não é tanto o discurso dessas entidades presentes na elaboração do PPC, acredito que isso já tenha sido evidenciado, mas ressaltar as interações presentes no processo de recontextualização; observando a capacidade dessas entidades influenciarem na produção dos textos da política educacional de formação de professores, portanto, no discurso oficial, como tem demonstrado Dias (2012; 2008), Dias e Lopes (2009) e, ao mesmo tempo, seu potencial de atuação no campo recontextualizador da prática.

As diversas referências no PPC aos textos produzidos pela Anfope são indicadores desse potencial de influência direta no texto local, ou seja, sem a mediação do discurso oficial, ainda que não o exclua. Ao contrário são tomados como complementares no PPC. Penso que esse aspecto pode ser indicador de certa autonomia por parte da instituição universitária e da Comissão de Reformulação Curricular na elaboração do texto, possibilidade mencionada por Bernstein.

Por fim, avalio que no processo de recontextualização do curso de pedagogia da UESPI, a reinterpretação e tradução dos discursos tanto do CRO quanto do CRP

houve mais incorporações do que dissonâncias; com algumas ampliações em relação a sentidos e orientações previstas no discurso oficial, o que dá ao texto do Projeto uma visão particular, institucional do curso.

5.2 A dimensão Teórico-prática na Percepção dos Estudantes

Conforme mencionado no Capítulo 4, os dados coletados junto aos estudantes foram organizados em categorias metodológicas e de conteúdo (KUENZER, 1998). As categorias metodológicas pensadas a partir de orientações conceituais e metodológicas que norteiam a pesquisa e as de conteúdo advindas com a pesquisa empírica pensados a partir de questões específicas do tema investigado. Desse modo, ao iniciarmos a pesquisa empírica, algumas categorias já estavam vislumbradas uma vez que tinham como norte a percepção de aspectos da práxis no processo de formação de pedagogos, porém a sua ratificação bem como a definição de outras categorias foi possibilitada a partir dos dados coletados e da reflexão sobre eles, sendo definidas da seguinte forma:

As categorias metodológicas, ligadas ao conceito de práxis:

- a) Conhecimento da Finalidade da atividade
- b) Conhecimento da Realidade de atuação
- c) Conhecimento da prática

E categorias de conteúdo:

- d) Sentidos de teoria e de prática
- e) Sentidos e percepções sobre a práxis durante a formação
- f) Sentidos da Pesquisa na formação

É importante esclarecer que embora algumas questões do Roteiro do Grupo Focal estejam mais identificadas com algumas categorias, elas não foram abordadas de forma excludente. Isso significa que algumas questões apresentaram dados utilizados para discussão em mais de uma categoria. Igualmente, as falas dos estudantes permitiram a abordagem de aspectos não questionados, mas considerados na discussão dado a sua recorrência. Isso aconteceu em virtude da técnica de coleta de dados utilizada, o Grupo Focal, que permitiu a obtenção de um grande volume de informações a partir de uma mesma questão-estímulo. No Quadro a seguir, apresento as categorias de discussão e os tópicos abordados em cada uma delas.

Quadro 3 – Categorias de Análise e aspectos abordados

Categorias	Aspectos abordados no Grupo Focal
Conhecimento da Finalidade da atuação	- Compreensão da função da educação na sociedade e do papel de pedagogo/a; - Reflexão sobre si, pessoa/sujeito, e o sentido de transformação pessoal durante a formação;
Conhecimento da Realidade	- Se os conteúdos e práticas levaram em consideração os espaços educativos de atuação do pedagogo;
Conhecimento da prática acumulada	- Se os estudos teóricos e práticos realizados ao longo do curso subsidiaram a atuação profissional;
Sentido de teoria e de prática	Compreensão da teoria e da prática e o papel de ambos na sua formação;
Sentidos e Percepções da práxis durante a formação	- Se se sentem preparados para assumir as funções a que o Curso se propõe: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão escolar; - Conhecimentos e/ou experiências que mais contribuíram para atuação nas áreas de formação; - Reflexão sobre o Estágio Supervisionado; - Reflexão sobre as práticas avaliativas vivenciadas no curso;
Sentidos da Pesquisa na formação	- Reflexão sobre pesquisa na formação e as disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional e elaboração do TCC;

Fonte: Pesquisa. Elaboração própria

O objetivo com o Grupo Focal foi buscar, a partir da visão dos alunos, uma aproximação com a realidade curricular vivenciada procurando saber o que dizem ter aprendido ao longo do curso, suas experiências de aprendizagem mais significativas, percepções sobre o significado de teoria e prática e possíveis estratégias docentes e/ou de gestão do curso realizadas no sentido de viabilização de uma prática curricular onde teoria e prática estivessem articuladas de forma unitária, numa *práxis* pedagógica.

Na apresentação das falas dos estudantes foi mantida a linguagem e o modo de expressão destes, com o cuidado apenas com as marcações nas falas, supressão de nomes de colegas e professores eventualmente citados. Também foram feitos cortes em algumas falas demasiado longas objetivando destacar o aspecto da mesma relativo à discussão, assim como para permitir a ilustração de um maior número de falas de diferentes sujeitos. Ao referir-me aos sujeitos fiz opção pela utilização de uma única forma de expressão, sem distinção de gênero. Esclareço ao leitor que essa não foi tentativa de apagamento ou por ignorar a diferença presente entre os sujeitos e que se manifestam também na linguagem, mas tão somente uma opção em nome da fluidez do texto.

A seguir são apresentados e discutidos os dados obtidos.

5.2.1 Conhecimento da Finalidade da atividade

Nesta categoria foram discutidas questões que permitissem inferir se os estudantes têm uma compreensão significativa quanto à função da educação na sociedade e de seu papel enquanto pedagogos, especialmente quanto ao planejamento da prática educativa enquanto atividade humanizadora voltada para transformação social. Assim como, saber qual a percepção que eles têm acerca do impacto do processo formativo sobre si mesmos enquanto sujeitos. Essas questões são relevantes uma vez que conhecer a finalidade da própria ação e o caráter transformador da função educativa é uma das características do sentido de práxis.

No que se refere à função da educação e papel do pedagogo, as falas dos estudantes anunciam uma compreensão da educação coerente com o sentido amplo da palavra. São explanadas referências de que a educação tem como finalidade formar o cidadão, mas o cidadão crítico; que o professor deve ser o multiplicador de conhecimentos significativos que sejam capazes de transformar a realidade. A noção de que a educação cumpre uma função humanizadora na sociedade foi bastante presente nas falas dos alunos. Os excertos abaixo ilustram esse discurso:

[...] O professor, ele tem o papel de educar, então ele tem essa formação de ir bem além; a questão de formar pessoas, construir seres humanos críticos; dele construir a criticidade da pessoa para que ela futuramente possa ser independente. Então eu vejo isso de uma forma muito importante porque a gente forma pessoas; e assim como a importância, ter o cuidado porque têm os dois lados da moeda e a gente tem que ser bem responsável com o que a gente está fazendo. (E7B6)

Eu acho que é primordial [...] é como todo mundo fala realmente a responsabilidade de talvez em um futuro melhor é nossa porque um pouquinho aqui e um pouquinho ali eu acho que se todo mundo se dedicasse, seria uma sociedade melhor. Porque muitas dessas crianças, de um modo geral, veem a escola e o professor com uma imagem que muitas vezes eles não têm dentro da própria casa. (E5B7).

Então eu acho que a gente tem aquela capacidade de ser mais empático; de compreender mais a questão humana porque a gente tem um processo que é de estar estudando não só as crianças, mas o ser humano. (E1B6)

A compreensão do papel do professor na transformação da realidade foi bastante expressa pelos estudantes. Uma das alunas preferiu falar sobre isso a partir do relato de um vídeo que assistira no qual uma professora atua no processo de conscientização de quebradeiras de coco de localidade.

[...] a partir desse trabalho da professora com elas, elas acabaram descobrindo que tinham o direito a entrar nas fazendas e pegar os cocos que estavam no chão porque os coqueiros eram naturais, eles não plantavam [...] Quando veio essa professora foram pesquisar todo mundo junto e descobriram que elas tinham direito; elas foram atrás dos direitos e abriram uma ONG e vieram com o documento e os donos da fazenda eram obrigados a dar o coco para elas. E isso transformou elas. **A educação é isso: é transformação.** (E13B9).

Ao falarem sobre os efeitos do processo formativo sobre si, os estudantes enfatizaram que atualmente são pessoas diferentes do que eram quando ingressaram no curso. Em suas falas foram ressaltadas mudanças tanto no que se refere aos aspectos da cognição, mas também na própria personalidade ao salientarem, por exemplo, que eram pessoas mais individualistas e que no curso aprenderam a colaborar, compartilhar, a ressignificar o que representa ser professor, bem como o modo de olhar para a criança, a infância.

Nós já sabíamos que o conhecimento liberta, você passa a ver com outros olhos, de outra forma aquilo que você via antes. É como se abrisse uma porta que você passa a ver tudo diferente. (E14B9).

[...] é o conhecimento que eleva porque eu sou uma pessoa totalmente diferente do que eu era antes. Minhas irmãs falam assim 'agora tu quer aparecer'. Porque se a gente for analisar até o jeito que a gente se expressa muda, o jeito que a gente fala muda ela diz 'ah, tu agora só quer falar chique'. (E4B8).

Quando entrei no curso eu era muito impaciente. Quando comecei na prática, quando comecei a vivenciar aquilo, eu me tornei uma pessoa mais paciente; [...]. Eu sou muito crítica no caso com pessoas que trabalham na educação infantil, que trabalham com crianças e não tem paciência para ver as crianças como crianças, de saber que elas estão ali para aprender, para perguntar, para aprontar e você tem que saber como conduzir aquilo ali (E5B7).

Outra fala ilustrativa das mudanças foi feita por uma estudante do 9º Bloco. Ela fala de sua vontade de ser professora e do conhecimento que a universidade (o Curso) lhe proporcionou para poder ajudar uma criança 'desacreditada'. A emoção da aluna ao fazer seu depoimento, emocionou também colegas do grupo.

A E1B9 de hoje pensa totalmente diferente, ela sabe que não é só a beleza de ser professor, tem a beleza, mas tem algo por trás disso. Tem a preparação do professor que é diariamente e o que me deixa mais feliz também é com relação ao que eu aprendi na universidade porque eu tenho uma sobrinha que ela está saindo da educação infantil, isso até me emociona porque ela não sabia ler. Todo mundo dizia 'essa menina não consegue aprender'; mas eu vou conseguir ensiná-la. E a partir disso todos os dias com muita dedicação e planejamento ela está saindo do segundo período alfabetizada. Isso me emociona muito por que foi com base em tudo que eu aprendi na universidade. (E1B9).

De acordo com Vázquez (2011) não existe práxis sem um conhecimento da finalidade da atividade exercida, tampouco sem uma perspectiva de transformação a ela inerente. As falas aqui ilustradas se articulam em torno de um discurso que permite inferir que os estudantes possuem conhecimento da finalidade da prática educativa e seu papel enquanto agentes que devem atuar contribuindo para transformação da sociedade e no processo de emancipação dos sujeitos através do conhecimento. Na perspectiva da práxis dialética essa transformação precisa ocorrer também na esfera individual, no reconhecimento dos sujeitos acerca do seu papel social.

Os discursos, no seu conjunto, remetem a uma valorização da função da educação e do papel do professor na sociedade. Alguns discursos chegam a assumir um tom quase salvacionista em relação à educação e o professor, o que revelaria uma visão acrítica em relação à educação, como no trecho a seguir.

[...] você vê na vizinhança aquela criança que vai para escola todos os dias; quando ele se torna adolescente e ele deixou de ir para escola em algum momento algo aconteceu, algo o desviou e pode ter sido o professor que não lhe deu um apoio quando ele precisava e nós não somos professores só para ensinar conteúdo (E10B8).

Entretanto, predominou uma visão mais coerente acerca dessa relevância, como na fala a seguir.

[...], mas é interessante que a gente sempre lembre que não somente a educação sozinha; essa educação ela deve estar junto com todas as outras instituições da sociedade para que só assim o indivíduo possa ter a sua formação completa. (E8B6).

Percebe-se assim, no âmbito da formação, a existência de discursos não opostos, mas diferentes quanto ao papel do professor e da educação. De modo geral, a educação é situada como ponte para acessar outro lugar – social e de sujeito. No primeiro trecho, expresso por uma estudante do 8º Bloco, a educação é quem ‘salva’ e o professor, o ‘salvador’, mas na análise de outra estudante, do 6º bloco, a educação sozinha não consegue fazer isso. A fala revela uma capacidade de análise crítica quanto ao objeto do próprio trabalho, a educação sem, entretanto, deixar de valorizá-la enquanto parte do processo de transformação social e vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire ao dizer que a educação sozinha não transforma o mundo, mas tampouco sem ela o fará (1987).

5.2.2 Conhecimento da Realidade

Nesta categoria a reflexão foi no sentido de procurar saber se durante a formação o conjunto de disciplinas e práticas curriculares permitiram ao aluno uma aproximação com a realidade em que ele desenvolverá suas funções depois de formado; se ele conhece o objeto sobre o qual deverá incidir sua ação transformadora enquanto professor. O conhecimento da realidade educacional, mais especificamente da escolar, exige uma aproximação com essa realidade, a busca de conhecer a instituição escolar com seus determinantes contextuais.

Nesse sentido, o processo formativo precisa favorecer o debate acerca do que é a escola, sua função social, histórica, os elementos contextuais que a definem, seus sujeitos e práticas, dentre outros. Trata-se de um conhecimento que é teórico-prático e pode ocorrer de diversas formas, conteúdos e autores, observações de situações reais, relatos de experiências para análise, realização de pequenos projetos etc. Esse conjunto de reflexões deverá subsidiar o aluno, futuro professor, na análise do real, tendo em mente uma realidade desejada, que se queira transformar.

A partir desse norte os alunos foram solicitados a falarem se os espaços ou contexto profissional em que irão atuar estiveram presentes nas discussões em sala de aula e/ou nas práticas curriculares do curso. A resposta foi afirmativa em todos os Blocos. Entretanto, ao serem provocados a ampliarem suas falas sobre esse aspecto algumas incertezas são reveladas. Eles disseram sim, que as discussões e conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas traziam a realidade dos espaços profissionais, porém segundo eles, quando passam a frequentar as escolas percebem que foi uma visão incompleta; consideram que só conhecem a escola de fato, quando começam as atividades práticas. As falas a seguir, exemplificam isso.

[...]eu acho que isso tem sido um suporte. Claro que quando a gente chega nas escolas nos deparamos com a realidade diferente então a escola é diferente da universidade, a realidade é outra, mas eu acho o seguinte: um professor ele tem que se adaptar de acordo com a realidade que ele se encontra, ele tem que trabalhar a prática pedagógica dele e todo professor tem que ter o plano B. (E2B8)

Em uma outra fala a estudante fala das observações feitas e traz uma reflexão acerca da prática docente presenciada.

Sim, com certeza. Até porque nós tivemos oportunidades de vivenciar várias vezes fora da universidade, observação de outras disciplinas e em espaços não escolar também, que é muito importante. [...] e isso é bem interessante

porque nós tivemos várias oportunidades de fazer essa observação nas escolas públicas e ver a dinâmica de como as pessoas trabalham. E aí eu observei como eu quero e como eu não quero trabalhar, como o tipo de profissional que eu quero ser dentro dessa área [...] (E7B7)

A realidade dos espaços de atuação se mostra para os estudantes, por vezes na forma de desafio, como na fala a seguir.

Eu vejo que não está sendo discutido como deveria porque muitas vezes a gente tá trabalhando aqui, estudando um tema, aí nas observações ou vivência em escola nos deparamos com situações que nós realmente nunca imaginávamos como, por exemplo, crianças que os pais são usuários de drogas, são traficantes, eles mesmos vendem drogas; situações assim do tipo que nós não esperávamos encontrar. E essa questão da família não ver a escola como algo importante [...] poderia ser mais discutido, buscar autores que já discutissem, já pesquisasse essas temáticas. (E2B6)

Os excertos acima informam que os contextos de atuação estão presentes, porém de forma parcial ou, pelo menos, de um modo que não faz com que os estudantes se sintam suficientemente seguros para estarem nesses espaços, tanto para o contexto da educação escolar como não-escolar.

Citando as disciplinas de Fundamentos da Educação eles destacaram sua relevância, mas consideraram, por exemplo, que grande parte do tempo de algumas delas se concentra em seus aspectos históricos, restando pouco tempo para refletir sobre as questões que eles chamam de mais práticas da escola. Afirmam que as disciplinas de Fundamentos poderiam contribuir mais na reflexão de algumas questões conflituosas que enfrentam, especialmente acerca das relações com os pais dos alunos e colegas de trabalho.

Por outro lado, as falas trazem também o caráter da imprevisibilidade inerente à educação e de uma realidade educacional que se mostra complexa, dinâmica e de difícil apropriação. A esse respeito Curado Silva (2018) salienta que o trabalho com a epistemologia da práxis oferece os elementos para conhecimento e análise da realidade e suas contradições sendo necessário compreender que a realidade não se constitui em uma presença objetiva e monolítica. Nesse aspecto penso ser necessário frisar a impossibilidade de apropriação da realidade enquanto totalidade. Porém, é necessário que as estratégias de ensino enfatizem a relação entre o particular e o universal, explicitando que na realidade educacional manifestam-se os mesmos elementos da realidade social ampla.

Ficou evidenciado nas falas dos estudantes que os professores de diferentes disciplinas realizam atividades práticas no âmbito das mesmas, que eles chamaram

de 'projetos'. A execução desses 'projetos' exige que os alunos realizem atividades nas escolas ou outros espaços educacionais o que, segundo os estudantes, permitiu um maior conhecimento da realidade. Assim como os Estágios Supervisionados.

Outro aspecto a ser ressaltado, ainda nessa discussão, diz respeito ao modo como alguns alunos percebem a realidade e a capacidade do curso em prepará-los para enfrentá-la. A situação foi apresentada por uma aluna do 7º Bloco ao relatar que logo no segundo Bloco do curso conseguiu Estágio Extracurricular na Educação Infantil e, até aquele momento, havia cursado apenas disciplinas de fundamentos da educação, introdutórias, e que as mesmas não contribuíam para sua necessidade naquele momento.

Os primeiros Blocos não me ajudaram em nada nesse meu primeiro ano de Estágio, posso dizer por mim na experiência que eu tive; e depois eu fui para uma escola também particular do ensino fundamental e aí foram outras novidades para mim porque eu ainda não tinha visto nenhuma outra disciplina específica e aí eu acho que assim essa grade curricular do curso de Pedagogia poderia ser reformulada porque a gente estudou no início muitas coisas que não nos ajuda em sala de aula. (E1B7).

Esta fala aborda uma questão que embora apresente-se como uma problemática ligada ao conhecimento da realidade dos espaços de atuação profissional traz, em meu entendimento, um elemento mais particular: a realidade subjetiva (socioeconômica) dos alunos que os conduz a assumir um trabalho mesmo não se sentindo preparados para tal, por necessidade financeira, como esclareceu E1B7. Neste caso, a percepção sobre o curso, é construída a partir de uma realidade particular, confirmando Curado Silva (2018) ao dizer que os sujeitos percebem e constroem a realidade com base em suas relações objetivas, subjetivas e de produção.

5.2.3 Conhecimento da prática acumulada

Nesta categoria foram abordadas as questões que permitissem inferir, a partir dos discursos dos estudantes, se durante a formação tiveram a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos produzidos na área da educação que subsidie sua ação sobre o objeto, a prática educativa. Refiro-me, neste caso, aos conhecimentos teóricos e práticos que fazem parte do currículo do curso de Pedagogia. Vázquez (2011) considera que a transformação da realidade é realizada pela mediação de recursos e técnicas que poderão auxiliar o sujeito na sua atividade transformadora.

Entendo, assim, que a expressão da apropriação dos conhecimentos pedagógicos assume esse caráter de mediadores na transformação da realidade do trabalho do docente. Portanto, é de fundamental importância para reflexão sobre a práxis educativa futura, saber se os estudantes manifestam essa apropriação.

Ao serem convocados a falarem sobre saberes/conteúdos que consideram terem fornecido subsídios para entender e atuar em relação à prática educativa os estudantes apontaram conteúdos, disciplinas, situações vivenciadas que permitem considerar que houve uma apropriação parcial dos meios necessários para entendimento das situações educacionais. Embora em suas falas os estudantes tenham citado os nomes de disciplinas que para eles foram mais significativas para sua atuação futura, pelos saberes delas advindos, os nomes das mesmas não serão mencionados por entender que ao fazê-lo poderia incorrer na identificação dos respectivos professores, uma vez que no período da coleta de dados havia apenas uma turma dessas disciplinas.

Desse modo, a alternativa foi tentar extrair dos discursos dos alunos os conteúdos ou experiências vividas durante o curso que foram mais significativas. Essa não foi uma tarefa simples em virtude do volume e diversidade de citações, o que me levou a considerar aquelas referências mais citadas durante o Grupo Focal ou aquela que mesmo tendo sido citado por apenas um sujeito foi ratificada pelo grupo de alunos.

Assim, dentre os conteúdos mais citados pelos estudantes estão os seguintes: conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento da criança, noções de como a criança aprende, concepções de infância ao longo da história, organização de práticas pedagógicas para crianças pequenas (educação infantil), organização do ambiente escolar para crianças pequenas (educação infantil), processo de aprendizagem para crianças com necessidades educacionais diferenciadas, compreensão de que o adolescente e o adulto aprendem de modo diferente da criança, relação entre a escola e a sociedade, etnocentrismo, conhecimentos sobre como alfabetizar uma criança, organização do processo didático (planejamento de aulas), saberes sobre a subjetividade das pessoas.

Os estudantes ressaltaram atividades curriculares desenvolvidas que, para eles, contribuíram para ampliação das possibilidades de aprendizado, a exemplo das atividades realizadas no espaço da Brinquedoteca em algumas disciplinas, os projetos realizados nas escolas, as observações nas CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) com posterior discussão do que foi vivenciado, participação nos Programas

de formação docente (PIBID), de pesquisa (PIBIC) e de extensão (PIBEU), as atividades de estágio supervisionado.

Os trechos a seguir ilustram algumas dessas reflexões, às vezes com a informação direta do conteúdo apropriado, outras vezes pela ação referida identifica-se os saberes envolvidos.

A gente trabalha com crianças. Então a gente vê exatamente cada fase daquela criança. [...] (E13B9)

A gente estava em uma CMEI aí chega uma criança batendo, zangada. Aí vem: 'de que maneira vou fazer para acalmar ele?' Eu já procuro me vigiar nessa questão do olhar diferente em relação a atitude de cada criança. Para mim foi muito legal chegar na SEMEC estar muito mais preparada. (E7B7).

[...] trabalhou temas voltados para etnocentrismo; são questões interessantes para se trabalhar com grupos de pessoas tendo em vista suas particularidades; porque nós sabemos que vamos trabalhar em equipe [...] (E7B8).

[...] teve um trabalho que eu fiz que eu fui na Brinquedoteca peguei uma boneca e fui trabalhar como se faz com uma criança recém-nascido eu acho importante porque vai que eu vá trabalhar numa creche[...] (E2B8)

[...] a disciplina por si não dá segurança a gente aqui dentro só na teoria. Essas vivências são muito enriquecedoras por estar vivenciando esses espaços, esse cotidiano escolar, para nos dar um suporte maior para observar como que acontece, se eu falei diferente ou não, a gente fala muito sobre isso. E eu acho que esses programas PIBEU, PIBID e outros estágios também contribuem [...] porque tudo que a gente vê aqui na academia a gente vê acontecendo lá. (E3B6)

As falas informam sobre estratégias metodológicas utilizadas pelos professores nas disciplinas mostrando articulação teórico-prática realizadas tanto no espaço da universidade como também localizadas nas escolas. Quando a estudante cita a sua atitude de 'parar' diante de uma atitude da criança e buscar em seu repertório de conhecimentos a melhor maneira de agir naquela situação, está oferecendo indícios de uma preparação técnica advinda de uma teoria e prática acumuladas na área (VÁZQUEZ, 2011).

Se por um lado é possível considerar que houve apropriação de uma teoria e prática pedagógicas acumuladas que pode fornecer subsídios para uma atuação docente na perspectiva de práxis educativa reflexiva, por outro lado, no âmbito da mesma discussão, os estudantes apontam aquilo que ainda os deixam inseguros/as, significando ausência de elementos teóricos e práticos para enfrentamento de determinadas situações da prática educativa. Sob esse aspecto, foram ressaltados de forma mais incisiva, a ausência de conhecimentos que os preparem para enfrentar as

pressões do cotidiano escolar, especialmente, da relação com os pais dos alunos, enfrentamento dos problemas de indisciplina escolar, estratégias de ensino utilizando os recursos da tecnologia e maior domínio dos conteúdos das disciplinas específicas dos anos iniciais. Como no trecho a seguir

[...] na questão da gente conviver com a pressão da escola acho que a gente deveria ter pauta maior no caso nessas disciplinas; mais em relação a como a gente deve reagir em relação aos pais das crianças (E5B7).

Percebo no discurso dos estudantes um duplo sentimento: primeiro de apropriação e pertencimento a um lugar de quem domina os saberes que necessita para atuar na prática educativa e, simultaneamente, um lugar que os desapropria de algo que deveria ter, gerando insegurança. Esta insegurança decorre da ciência de que o exercício da docência contempla a execução de um trabalho específico a partir de conhecimentos teóricos e práticos apropriados (GATTI, 2016). As demandas feitas pelos estudantes vão ao encontro da discussão feita por Vaillant (2007) ao refletir acerca do arcabouço de saberes exigidos dos professores na atualidade, que envolve desde

a gestão de métodos de ensino relacionados ao conteúdo, habilidades e comunicações que lhes permitam interagir com alunos, pais, colegas; o domínio das técnicas relacionadas aos avanços mais modernos da tecnologias da informação e comunicação, as habilidades para pesquisa e reflexão sobre suas práticas. (VAILLANT, 2007, p. 2).

A autora ressalta a necessidade de refletirmos acerca dessas expectativas, pois elas acabam criando uma noção de formação idealizada, impossível de verificar na prática. É pertinente notar que alguns aspectos apontados pelos estudantes demandam uma ação institucional, por exemplo, quando dizem que o currículo deveria conter mais disciplinas que abordassem o 'como enfrentar a pressão dos pais dos alunos, uma abordagem diferenciada das disciplinas dos conteúdos específicos'.

Porém, outras questões extrapolam o curso. Por exemplo, ao apontarem que o comportamento das famílias é resultado de ausência de conhecimentos sobre cultura escolar. Trata-se de aspecto que não é responsabilidade direta da instituição formadora nem da escola, embora diga respeito a essas duas instituições. Essa questão remete à necessidade de entender que a prática docente não é decorrente apenas daquilo que os alunos experienciam durante a formação, mas que há outros elementos que compõem esse cenário.

Na fala dos estudantes percebe-se uma dificuldade maior quanto às problemáticas advindas de realidades mais complexas como o contexto de pobreza e

falta de apoio familiar, realidade de sujeitos que possam representar ameaça (pais traficantes). Trata-se, neste caso, de uma conjuntura de difícil solução se pensada apenas pela ótica de um curso de formação, pois remete aos contextos diversos nos quais se inserem as escolas produzindo múltiplas realidades educacionais.

5.2.4 Sentidos de teoria e de prática

Nesta categoria o propósito foi captar os sentidos que os alunos atribuem a teoria e à prática e, principalmente, como a relação entre esses dois conceitos é percebida. Para tanto, foi solicitado que eles dissessem como compreendem esses conceitos e sua importância na formação do pedagogo.

Durante a discussão os alunos abordaram mais sobre a relevância dos termos teoria e prática para formação sem tentar explicitar como compreendem estes conceitos. Esse fato pode refletir certa dificuldade em elaborar de modo mais sistemático, na linguagem oral, uma 'definição' para os termos e não propriamente por não saber a que eles se referem. Essa suposição baseia-se no fato de que nas falas eles demonstraram saber o que é teoria e prática. A fala a seguir é um exemplo.

A teoria na verdade são pessoas que se dedicaram aos estudos de algum assunto e aí fizeram os estudos e experiência e a partir do que foi feito eles tiraram as suas conclusões e deixaram para gente. Então cabe a nós estudarmos as diversas teorias que são muitas e ver o que se aplica melhor em relação a prática. (E7B6)

Os sentidos de teoria e prática apareceram nas falas dos estudantes com dois sentidos, predominantes: às vezes de forma cingida, mas também numa perspectiva indicativa de uma visão dialética. As falas a seguir ilustram essas visões.

A teoria é muito importante. A teoria é o que eu aprendi e a prática é **onde** eu estou colocando o que eu aprendi, executando o que eu aprendi. Apesar que tem muita teoria que a gente não consegue botar lá, tem muita teoria que a gente **não consegue levar para a prática**. (E4B8)

Nessa fala é nítida a visão de que a teoria é aquilo que deve vir antes da prática, bem como julga a prática apenas como local de aplicação da teoria, além da manifestação de que existe um local (espaço) para cada uma delas, separadamente. Essa concepção representa uma das visões predominantes acerca de teoria e prática, como coisas distintas que não se relacionam (CUNHA; LELIS, 2011). Representa

também uma visão preconcebida quanto a teoria e prática. Esse pensamento é semelhante ao do expressado por outra estudante ao dizer:

Eu acredito que seja essencial partir da teoria para poder ter uma base e exercer a prática. No caso eu acho que se a gente não tiver uma compreensão antes teórica, de estudar, **de saber fazer ou ter base do início ao fim**, a gente vai ficar perdido na hora da prática (E5B7).

Neste caso, embora seja semelhante à fala anterior, uma vez que a aluna destaca a antecedência da teoria sobre a prática, o seu discurso é diferente, pois apresenta um aspecto bastante relevante: a compreensão da prática enquanto processo que foi anteriormente projetado pelo sujeito que executa a ação e essa projeção dá a ele, no caso o professor, a consciência da ação desde o processo de planejamento à sua finalização. Concordo, pois, com Saviani (2008, p. 127) quando diz “Ora, o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

As falas a seguir complementam essa questão.

A teoria, ela nos dá uma base, ela fundamenta as nossas futuras experiências porque é uma relação que está **bem conectada a questão da teoria e da prática**; porque para você chegar na prática você precisa ter um conhecimento teórico **e aí para você também ter esse conhecimento teórico você precisa da prática para poder fixar esse conhecimento**, numa relação indissociável. (E1B6)

A fala a seguir é mais esclarecedora ainda.

Essas **teorias que surgem da prática** né porque primeiro houve essas vivências da prática por parte de quem fez essas teorias e essas teorias são muitos importantes aqui para nós na faculdade. Mas sem a prática quando nós sairmos daqui da universidade, não fica impossível, mas fica muito difícil você executar um bom trabalho. Eu lembro até de umas falas que é assim ‘ah na escola eu não vejo o que eu vejo aqui na teoria, na escola é totalmente diferente’. Só que não é que seja totalmente diferente o que nós estudamos naquela teoria. É que nós temos que ter a mente aberta que nós estamos estudando uma teoria, mas existem outras; existem outras correntes que a gente pode e deve buscar para aliar com a prática. [...] Então a teoria ela ajuda bastante, mas **eu vejo que eu vou realmente consolidar** a partir do momento que eu realmente estiver na escola; eu vou ter até uma capacidade maior de me **aprofundar** sobre aquela teoria ‘ah, realmente acontece dessa forma’ (E6B6).

Essas falas trazem posições coerentes em relação à teoria e prática. E1B6 destaca a interdependência na relação teoria e prática de que nos fala Vázquez (2011) ao ressaltar que ela, enquanto estudante, precisa da teoria para uma prática consistente, mas que é essa mesma prática que irá fortalecer a teoria (‘fixar o

conhecimento'). Ao dizer que as teorias surgem da prática, das vivências das pessoas, E6B6 remete ao materialismo dialético e à Tese marxista da prática como critério de verdade que marca o sentido da práxis. A aluna destaca a visão restrita de colegas expressa em falas típicas do senso comum que, na sua análise, não reconhecem que no curso há um recorte das diversas teorias e que, por vezes, a prática pode estar pautada em uma teoria que elas não acessaram, mas sabe que existe uma teoria norteando todas as práticas. Essa consideração é muito significativa e revela uma compreensão da teoria e prática bastante coerente com o conceito de práxis e que foge ao senso comum, no qual prevalece a ideia de que a teoria não serve à prática. Tanto E1B6 como E6B6 consideram que a prática não somente ajudará a consolidar a teoria, como também a aprofundá-la.

Outra fala relacionada foi apresentada por E1B7.

A questão da teoria é necessária para que a gente possa descobrir uma prática; não ter uma prática sem antes ter um planejamento, então o curso de Pedagogia é muito válido. Porém, a gente se depara com muitas coisas que a gente vê na teoria que na prática no dia a dia das escolas são totalmente diferentes; a gente tem que se adaptar à realidade porque tudo na teoria é muito bonitinho, mas na realidade é diferente a gente chega nas escolas nos CMEIs desses é bem diferente da realidade então **a gente precisa dessa teoria para ter mais firmeza** na hora de se deparar com aquela realidade para poder saber como agir porque é diferente. (E7B7)

O discurso da estudante revela um certo paradoxo, pois, se por um lado apresenta elementos do senso comum quanto à interpretação de que a realidade vista nas escolas é diferente da teoria 'bonitinha', por outro lado, acrescenta que é a teoria adquirida na universidade que irá fornecer subsídios para trabalhar com essa realidade diferente. Atribui, portanto, importância à teoria como aquele aspecto que fortalece o professor para o enfrentamento das situações adversas encontradas na realidade educacional. Nesse sentido, é possível que a contradição esteja menos na compreensão da relação teoria e prática e sim no entendimento equivocado de realidade, como sendo única e que a teoria estudada na universidade conseguisse abarcar.

Na tentativa de sintetizar a compreensão dessa discussão, trago mais uma vez Saviani (2008) que ao discutir a relação teoria e prática reforça que são conceitos diferentes, mas interdependentes e não opostos; que um conceito é caracterizado sempre na relação com o outro. Assim,

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo

homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática depende igualmente da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.”. (SAVIANI, 2008, p. 126-127)

Trata-se de uma compreensão difícil de ser alcançada no âmbito da formação de professores no contexto de uma sociedade cada vez mais voltada para as urgências e os imediatismos da prática. Em contextos nos quais se tornou comum afirmações de que nos cursos tem muita teoria; querem, desejam, logo no início do curso, orientações técnicas para assumir a sala de aula. Trago mais uma vez o pensamento de Saviani para confrontar essa ideia. “Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático” minha tendência foi sempre a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois de teoria nós precisamos muito”. (SAVIANI, 2008, p. 127).

5.2.5 Percepções da práxis durante a formação

Nesta categoria parto do pressuposto da práxis como um devir na formação e na prática docente; entendo esse devir como parte da dinâmica formativa que resvala numa perspectiva de prática docente futura que poderá ser uma práxis pedagógica reflexiva. Ainda que a formação docente não seja proveniente apenas de um curso, avalio que determinada configuração curricular projeta e imprime sentidos, significações, modos de existência do ser professor, de uma concepção de prática docente.

Assim, procurei uma aproximação com o processo ensino-aprendizagem vivenciado pelos estudantes a partir de uma reflexão envolvendo sentimentos construídos após um conjunto de experiências curriculares captando, simultaneamente, informações referentes aos conteúdos, estratégias metodológicas e prática avaliativa. Para essa discussão enfatizo um dos componentes curriculares do curso, o Estágio Supervisionado. A escolha por olhar mais de perto para o Estágio Supervisionado é por entender que nessa etapa da formação o estudante atua como profissional, fazendo o enfrentamento da prática pedagógica, podendo mobilizar com mais intensidade estratégias de articulação da teoria e da prática mediado pelos conhecimentos técnicos e científicos apropriados no curso e que daria suporte à atuação pedagógica.

Objetivando uma melhor apresentação da discussão, nesta categoria as falas foram organizadas em tópicos: sentimento de preparação para atuação profissional, reflexão sobre suas experiências com o Estágio Supervisionado e, processo avaliativo no curso. Ressaltando que em virtude dos momentos diferentes que os sujeitos se encontravam no curso, entre o 6º e 9º Bloco, a discussão teve ênfases diferentes conforme o Grupo Focal sendo que algumas reflexões ficaram restritas ao 9º Bloco. Foi o caso da gestão escolar, uma vez que apenas esse grupo de estudantes já havia passado pelo Estágio Supervisionado nesta área. Por outro lado, os alunos do 6º Bloco ainda não haviam realizado nenhum dos Estágios Supervisionado, então focaram suas falas no Estágio Extracurricular e em uma expectativa de prática.

5.2.5.1 Sentimento de preparação para atuação profissional

Quanto à questão de sentirem-se preparados para o exercício das funções que o curso propõe, as falas dos estudantes apresentam duas posturas. Primeiramente percebe-se uma predominância de respostas positivas à questão principalmente entre os alunos do 8º e 9º Blocos, ou seja, eles dizem sentir-se preparados para atuação futura; porém, outra parte afirma sentir-se parcialmente preparado para o exercício das funções do curso.

As afirmativas quanto ao sentimento de preparação vêm acompanhadas de outros discursos que revelam o caráter restritivo ou condicionante da mesma quando dizem, por exemplo, que estão preparados para docência, mas não para gestão escolar; ou que dependendo da realidade se sentiriam inseguros, como atuar em salas de aulas com crianças com algum tipo de deficiência. Quanto aos fatores que para os estudantes mais contribuíram para esse ‘sentir-se’ preparado inicial, eles apontam a importância de determinadas disciplinas e saberes apropriados durante o curso, necessários à atuação docente, mas evidenciam os Estágios Extracurriculares como fator preponderante para tal sentimento. Conforme mencionado no perfil dos alunos, sujeitos desta pesquisa, a grande maioria dos estudantes já teve experiência com esse tipo de Estágio.

Com relação à docência eu me sinto preparada até porque o Estágio Extracurricular me proporcionou assumir uma turma de ensino fundamental de 5º ano. (E1B9)
A academia ela vai dar um suporte aí você vai ter que buscar se empenhar ao máximo possível [...] por exemplo, uma turma que é seriada; tem a questão

do autista como se trabalha esse aluno na sala de aula; será que uma professora é capaz de ter tinta e cinco alunos cada um com problemas diferentes. (E11B8).

Esse dado traz um aspecto importante a ser refletido, diz respeito ao fato de que, para os estudantes, é a prática realizada sem o acompanhamento da universidade que fornece o subsídio da suposta segurança para o exercício da profissão. Esse aspecto sugere algumas interrogações: estariam os alunos considerando a experiência prática mais importante que a teórica para sua formação docente? Estariam os estudantes, no processo formativo, sendo mais impactados por outros agentes e instituições em detrimento do acompanhamento acadêmico?

Esses questionamentos são feitos considerando-se a dinâmica atual dos Estágios Extracurriculares no contexto da UESPI²⁶, no curso de Pedagogia, onde funcionam basicamente como forma de renda para os estudantes, são estágios remunerados. Assim, embora o Estágio Extracurricular faça parte da dinâmica formativa do curso, uma vez que está previsto pontuar para as AACCs, é uma atividade que se faz em um contexto de isolamento, de individualidade do aluno com a escola sem a mediação do professor do curso. Compreendo a importância dessa atividade curricular complementar à formação, mas não devendo constituir-se como fator preponderante.

Por outro lado, o fato dos alunos, na quase totalidade, terem vivenciado essa forma de estágio revela uma singularidade da realidade dos alunos que não está dissociada de uma totalidade que é o fato de que os estudantes do curso de Pedagogia possuem uma condição socioeconômica menos favorecida²⁷ e, portanto, precisam trabalhar para manter-se no curso. As falas a seguir mostram um pouco dessa tensão.

Eu comecei a estagiar na educação infantil já no segundo período em uma escola particular, foi em um estágio extracurricular, foi tudo totalmente novo, diferente porque aqui eu só via História da Educação, Psicologia e, Psicologia ajudou bastante, mas Sociologia, Filosofia não me ajudaram em nada em como eu tinha que tratar as crianças, tratar os pais, conhecer realmente essa rotina da escola eu fui conhecer só na escola. (E1B7)

²⁶ O Estágio Extracurricular é regulamentado na UESPI por meio de Resolução específica, mas tem funcionado basicamente como forma de renda para os estudantes, são estágios remunerados sem a obrigatoriedade de acompanhamento institucional. Os estudantes a partir do 4º Bloco podem ser encaminhados para as escolas municipais conforme demanda destas para, supostamente, atuarem como auxiliar docente. Entretanto, acabam assumindo como titulares de turma. Isso pode ocorrer ainda mais cedo em escolas particulares por iniciativa do próprio aluno.

²⁷ De acordo com o Relatório ENADE2017, no que se refere à renda familiar dos estudantes de Pedagogia da UESPI, incluindo a do aluno, 46,3% recebiam até 1,5 salário mínimo e 43,9 % tinham renda ente 1,5 e 3 salários mínimos.

Quando a gente começa o curso de Pedagogia a gente começa a estagiar. Acho que em todo período, eu acho que poderia inverter talvez (E8B7).

Após essas falas perguntei se elas tinham conhecimento de que só deveriam estagiar a partir do quarto Bloco e que não deveriam ser titulares de sala. Elas responderam que sim. Então voltei a perguntar o que fazia com que aceitassem essa situação. A resposta veio em coro: *'por necessidade, professora!'*

Na tentativa de tensionar ainda mais a situação visando compreender como efetivamente o Grupo pensa determinados aspectos da formação, perguntei a opinião acerca do que foi expresso pela colega E8B7, acerca de 'inverter', como seria e/ou percebiam? As falas subsequentes foram uma tentativa de explicar que não seria inversão colocando em primeiro lugar as disciplinas práticas, mas que algumas disciplinas 'específicas' poderiam vir no começo do curso. Como na fala a seguir.

Acho que ela está falando das específicas para o curso porque as iniciais são disciplinas de introdução ao curso o que seria estranho colocar no final do curso [...] mas eu acho que não é questão de inverter, mas que fosse uma carga horária menor para dar mais possibilidades a essas (E1B7).

Ainda na mesma discussão manifesta-se a contradição que é inerente ao contexto de produção da realidade humana, especificamente no ambiente educacional. A forma como os elementos de subjetividade ou de uma realidade particular é pensada como prioritária em relação à concepção do currículo de um curso - realidade mais ampla – chegando a constituir uma visão, de certo modo, acrítica em relação ao processo formativo docente. Como na fala a seguir.

Até porque eu acho que **esse currículo deveria ser adequado com a realidade do curso. A nossa realidade** é que nós temos a oportunidade muito cedo, nós tivemos essa oportunidade e ninguém deixa passar ninguém quer abrir mão e o que acontece: **a gente acaba não usando a teoria para prática, mas a prática para teoria** (E2B7).

Essas falas trazem uma questão para reflexão: o curso teria ou poderia pensar a sua organização curricular em virtude das demandas específicas dos estudantes? Quando a estudante sugere inverter a ordem das disciplinas fica evidenciado no discurso o sentido/desejo de uma formação mais direcionada para a prática numa perspectiva mais pragmática.

Percebe-se aqui, mais uma vez, a equivalência entre a realidade individual (socioeconômica) e o curso para, assim, pensar sobre a organização curricular. Por essa associação a organização curricular deveria responder às necessidades subjetivas dos alunos. A expressão dessa realidade traz ponderações no sentido de

refletir como o curso e a Instituição necessitam promover políticas de assistência para esses estudantes uma vez que as questões de ordem macrossocial implicam no desenvolvimento interno da proposta curricular e, portanto, na permanência dos alunos no curso e no modo como este é percebido.

Destaca-se, neste caso, que os discursos dos alunos carregam as marcas das contradições micro e macrossocial ou, como diz Bernstein e Díaz (1985), os discursos enunciados apresentam sentidos resultantes de fatores externos ao espaço onde são veiculados. É no âmbito dessa contradição histórica que a política de formação de professores precisa ser pensada, não somente como uma questão de projeto curricular, mas também observando o perfil dos sujeitos a quem essa formação se destina.

Outro aspecto a destacar nesta fala é quando a estudante considera uma inversão da relação teoria e prática, o fato de os estudantes estarem envolvidos na prática sem ter primeiramente a fundamentação teórica. Por um lado, revela um aspecto positivo que é a atribuição da devida relevância à teoria como subsídio para prática, mas ao mesmo tempo parece não perceber que se trata de uma relação dialética, ou seja, a prática deve também alimentar a teoria no sentido de sua reelaboração.

Em relação ao sentimento de segurança quanto à atuação futura merece destaque algumas falas dos estudantes do 6º bloco. Esses alunos ainda não tiveram a experiência do Estágio Supervisionado, entretanto, disseram estar tranquilos e seguros para essa etapa. Esses alunos argumentaram que tal sentimento se deve aos conteúdos apropriados na área da educação infantil, mas também por estarem participando de Programas como Residência Pedagógica ou PIBID. Eles abordaram a relevância desses Programas para complementar a formação recebida em sala de aula e promover aproximação com o ambiente profissional, bem como diminuir a ansiedade que eles sentem.

A questão do PIBID dá uma segurança. Acho que todo mundo deveria ter a oportunidade de participar do PIBID e do Residência também porque ajuda você quando chegar no Estágio diminuir aquela ansiedade [...] (E12B6)

Ainda que não fosse o propósito da discussão, os alunos ressaltaram a importância de Programas como o Residência Pedagógica e o PIBID salientando a oportunidade de ficar um tempo maior nas escolas e poder se apropriar da rotina

escolar, principalmente no caso da educação infantil, ressaltaram também as trocas de informações entre os colegas e a professora.

Desse modo, percebe-se a relevância de Programas ligados à política de formação inicial de professores que tem como objetivo promover a inserção dos alunos na docência. A esse respeito André (2016) realizou pesquisa acerca das políticas de iniciação à docência em que analisa os efeitos de alguns Programas presentes em diversas IES, dentre eles o PIBID, ouvindo alunos e professores envolvidos em sua execução. Os dados apresentados pela pesquisadora no que se refere às percepções dos estudantes vão ao encontro do que foi mencionado pelos estudantes nesta Tese, ou seja, o PIBIB permite uma aproximação maior entre a universidade e a escola, campo de atuação, favorecendo o conhecimento da realidade. Ao fazer isso, favorece a relação entre teoria e prática.

Ainda em relação ao sentimento de segurança para o exercício das funções do curso, a segunda maior forma de manifestação foi daqueles que disseram sentir-se parcialmente seguros (as) ou preparados (as). As motivações apresentadas foram diversas, sendo as mais citadas: o contexto diversificado no qual se exerce a docência alegando-se que na universidade não são apresentadas todas essas diversas realidades a ponto de gerar uma segurança nos alunos, o entendimento de que a universidade não chega a formar, apenas fornece alguns subsídios e que na prática a preparação virá, com o tempo.

Eu acredito que o preparo vem da prática, dia após dia, porque estar em um curso com embasamento teórico ou alguns anos de estágio extracurricular não nos torna preparados completamente para algo. A gente se sente insegura ainda; pensa como vai ser quando a gente se deparar com determinadas situações, é algo que vai além do curso. (E7B9)

Eu acredito que curso nenhum traz esse preparo total, você nunca vai sair de um curso totalmente preparado para aquilo; apesar que o nosso curso de Pedagogia, ele é muito voltado para a docência (E14B9).

Essas falas podem ser interpretadas com um certo ceticismo em relação à instituição formativa e a valorização de uma formação mais aliada ao praticismo. Porém, a análise do conjunto das falas revelou uma maturidade quanto à compreensão da formação inicial no sentido de não pensar a conclusão de um curso como sinônimo de plena formação. Nas falas dos estudantes é sempre evocada a necessidade de formação continuada, que o professor tem sempre que buscar aprender para enfrentar as diferentes realidades educacionais.

5.2.5.2 Estágio Supervisionado e a práxis

Conforme o PPC, os Estágios acontecem nos três últimos Blocos do Curso: Educação Infantil (7º), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (8º) e Gestão Escolar (9º) com 150 h/a cada um deles. Conforme o Plano de Estágios eles compõem-se de três etapas, conforme citado anteriormente.

Assim, pensando o Estágio como um dos momentos de construção da práxis, a discussão buscou saber qual a sua dinâmica de funcionamento, se para os estudantes ele se constituiu em um momento de interação universidade-aluno-escola de modo a propiciar reflexões sobre as ações realizadas pelos estudantes estagiários viabilizando, conforme necessidades, a reelaboração das ações. Em síntese busco saber se os Estágios se constituíram em uma etapa de ação (atuação), reflexão e de discussão sobre o fazer educativo.

Dentre as temáticas abordadas nos Grupos Focais esta foi a que gerou um debate mais intenso, com muitas falas. Percebi que alguns alunos faziam questão de falar apenas para ratificar o que o colega havia dito como uma necessidade de expressar algo que precisasse muito ser verbalizado. Nas falas, os estudantes expressaram aspectos relativos à positividade da experiência com o Estágio, mas também falas de denúncia quanto às questões que na avaliação deles comprometem a realização dessa etapa de formação.

Inicialmente, pode-se dizer, a partir das falas, que os alunos consideram o Estágio uma oportunidade importante de aprendizagem que o curso oferece, consideram a carga horária boa, mas poderia ser até maior segundo alguns estudantes, percebem que a forma como é pensado o Estágio (com etapas de observação e planejamento, execução) é importante porque têm o suporte do professor-supervisor da universidade, consideram também que esses professores ajudam na discussão e reflexão de questões enfrentadas durante essa etapa.

Em contraposição os estudantes apontam dificuldades relacionadas à relação com as escolas, falaram de uma resistência em recebê-los como estagiários e no tratamento que alguns professores das escolas lhes dispensam.

Quando a gente chega no Estágio Obrigatório, seja lá qual for, do ensino fundamental ou de educação infantil ou de gestão, a gente sente a resistência da direção com relação a nós. As professoras, a maioria, resiste a nossa presença, ao nosso desenvolvimento, ao nosso contato com o aluno. (E7B9)

[...] Então assim, nós como estagiários, podemos até tentar fazer algum tipo de atividade, mas nos deparamos com as dificuldades[...] no meu ponto de vista, o professor deveria acolher o estagiário de uma forma que esse professor ensinasse ao estagiário de uma forma que ele aprenda e não ele restringir aquele momento do estagiário que é um momento muito importante, nós vamos ser futuros professores e é um momento onde vamos adquirir experiência. Então ali já é o caminho que vai nos direcionar para a nossa profissão e que isso está sendo barrado. (E3B8)

Essas duas falas são ilustrativas de um sentimento que se revelou bastante presente entre os estudantes, há uma certa mágoa no tom de voz, uma sensação de serem desrespeitados como aprendizes em um momento que, sabem, deveriam ser acolhidos. Essa situação representa um desafio adicional para o estudante na construção de sua identidade profissional, pois mesmo que haja uma identificação e desejo de atuação, elas são abaladas por essas situações do contexto escolar. Assim,

mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas da escola, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 65).

Esse dado remete à necessidade de olhar com cuidado para essa situação uma vez que as relações entre professor-aluno podem repercutir positiva ou negativamente na aprendizagem dos estudantes. Silva (2000) em estudo acerca da interação professor-aluno no ensino superior, concluiu que a dimensão afetiva da comunicação educativa tem uma incidência significativa para o aprendizado dos estudantes, sendo, simultaneamente, a mais negligenciada nesse nível de ensino.

Outro dado muito presente nas falas dos alunos foi quanto à dificuldade em exercer a docência e a falta de liberdade docente quando estão em classe devido a regulação do processo ensino-aprendizagem. Em relação a essa questão os alunos se referiram tanto a dificuldade em assumir uma turma fazendo com que em alguns casos fosse disponibilizado a eles apenas o reforço escolar e quando assumiam uma turma, suas ações eram muito limitadas em virtude da orientação de planejamento que recebiam da Coordenação e Direção escolar.

No caso como todas nós aqui estamos nas escolas da prefeitura, a SEMEC ela tem um planejamento uma sequência didática semanal. No caso, eu falo por mim, a gente vai pegar e vai adaptar ao nosso plano de aula. (E5B7)

Cada CEMEI tem o roteiro para ser trabalhado na semana e a gente precisa seguir aquele roteiro para que as crianças não saiam da rotina deles na questão do conteúdo. (E7B7),

Muitas vezes, no Ensino Fundamental, a gente não tinha como trabalhar essas coisas porque o planejamento já vinha todo pronto. Claro que a gente acrescentava alguma coisa, mas o tempo não dava e aquele roteiro tinha que ser seguido (E2B9)

Inclusive no nosso Estágio do Ensino Fundamental nós ficamos apenas com o reforço. (E14B9)

A gente acha que tem essa autonomia [...] você está lá mais como observador. Se você atua, em determinado momento, aquele momento em que ela te dá uma brecha, que é aquele período da regência, claro que você faz o seu plano, rever. Só que ela deu naquela hora você não tem aquela continuidade para trabalhar. Acho que mesmo que você note uma dificuldade no aluno, algum problema, algo que necessite ser melhorado, mas você não pode fazer porque você não tem esse tempo e mesmo que tenha tempo porque são muitas horas de estágio, você não tem essa liberdade. (E1B8)

A recorrência dessas falas me levou a indagar as motivações que eles atribuíam para tal situação de resistência e limites de liberdade para atuação. As respostas vieram prontamente:

Porque o foco são as provas nacionais, o foco é a Prova Brasil. Hoje em dia só estão colocando pra isso. (E13B9)

Então a gente tinha que fazer só aquilo, reforçar o que o professor deu na sala de aula. (E14B9)

Insisti querendo saber se isso ocorria em todos os Estágios e em todas as escolas que eles haviam estagiado. Percebi que essa realidade é mais intensa nas escolas do Ensino Fundamental, mas aconteceu também na educação infantil por causa da Provinha Brasil. Por ocasião do Estágio em Gestão houve um grupo que estagiou em escola de Ensino Médio e nesse contexto era a realidade de ENEM que dificultava fazer alguma atividade envolvendo os alunos. Quanto a variação dessa realidade conforme a escola, segundo os estudantes trata-se de uma situação generalizada, pois todas elas estão preocupadas com o IDEB²⁸ e a bonificação decorrente dos resultados das avaliações externas.

No que tange à formação inicial de professores, outros estudos (PIMENTA, 2002) já apontam a resistência ou mesmo rejeição por parte de alguns professores em receber estagiários. Porém, percebe-se aqui um adensamento nessa realidade provocado pela necessidade das escolas em responderem a uma política educacional, a de avaliação externa em larga escala, que tem ressignificado processos e práticas no âmbito as escolas.

²⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A Prefeitura Municipal de Teresina, através do Programa de Valorização ao Mérito, atribui remuneração extra (bonificação) aos professores e gestores escolares conforme o resultado das escolas na avaliação do IDEB.

Diversos autores têm refletido sobre as implicações dessa política de avaliação externa, sobretudo, porque ela tem assumido uma lógica de *accountability* responsabilizando professores e gestores pelos resultados obtidos nos testes (BROOKE, 2006; ORTIGÃO, 2017). Nessa lógica avaliativa, coroada nos resultados do IDEB, são privilegiados princípios de eficiência, competitividade e produtividade (ORTIGÃO, 2017) que, de maneira suposta, significaria qualidade educacional.

A revelação feita pelos estudantes mostra essa rede de implicações que uma política de avaliação externa pautada nos princípios de mercado pode provocar, ou seja, afeta não somente as práticas curriculares escolares, mas também dificulta as possibilidades de colaboração com os estudantes em processo de formação. Se por um lado algumas falas dos estudantes, ao reclamarem da falta de autonomia, carrega uma noção equivocada desse conceito como se existisse autonomia plena, por outro lado, as restrições que eles afirmam passar durante as atividades de estágio comprometem o processo de formação do ser docente e a perspectiva da unidade teoria e prática.

Ao serem provocados a refletirem sobre a posição de protagonismo de suas ações durante o Estágio, os estudantes, na sua grande maioria, demonstraram não se sentirem como protagonistas. Todos ponderam a relevância do Estágio na sua formação, mas sentem-se limitados nas ações e decepcionados com a prática de alguns professores que, na avaliação de alguns estudantes, por vezes, é tão controlada externamente chegando a serem realizadas atividades de ensino com os alunos fora de suas necessidades e realidades porque estavam previstas na sequência didática.

A frustração foi manifestada também em relação à Rede de ensino no que se refere à promoção de condições de trabalho adequada aos professores, especialmente no que tange ao trabalho com crianças com algum problema de aprendizagem. Para os alunos os limites de atuação das professoras em sala de aula não seria responsabilidade apenas das professoras, mas também da Secretaria de Educação que não fornece apoio pedagógico para um trabalho interventivo mais eficaz junto às crianças com necessidades educacionais especiais. As alunas afirmaram que em algumas situações o apoio advindo da SEMEC é feito por meio de auxiliar de enfermagem funcionando apenas como cuidadora da criança, sem aparato pedagógico.

Uma questão de fundamental relevância na discussão sobre o Estágio é saber se ele possibilita momentos de reflexão acerca das ações realizadas, ou seja, se a prática docente executada nas escolas pelo estagiário é objeto de discussão e reflexão com os professores e demais colegas de tal forma que a aprendizagem da docência seja percebida nessa articulação escola-universidade-escola, numa relação dialética entre teoria e prática.

Refletindo sobre essa questão, os estudantes afirmaram que eles têm esses momentos de trocas durante os encontros que acontecem na universidade e que ficam já programados na dinâmica do Estágio. Ao questionar se eles tinham a oportunidade de falar com as professoras sobre questões da prática docente, sobre angústias etc., eles disseram que apenas com a professora do Estágio e que elas davam sugestões para solucionar ou enfrentar as questões. Quis saber então, se os estudantes conversaram com as professoras acerca das dificuldades relatadas aqui anteriormente. A resposta foi afirmativa, acrescentando que:

As professoras na verdade são conscientes até porque elas acompanham de perto esse processo, mas também se sentem de mãos atadas sem poder fazer muita coisa (E14B9).

[...]aqui (na universidade) tinha o retorno da professora para dar uma sugestão como a gente poderia se sair em alguma situação. (E7B8)

As alunas evidenciaram o apoio que recebem das professoras supervisoras de estágio e que há momentos de aprendizado a partir dos relatos de como colegas resolveram situações semelhantes às que vivenciaram em suas experiências em sala de aula. Refletindo sobre o papel dos professores supervisores, Pimenta e Lima (2010, p. 114) enfatizam que “a supervisão que acontecem nos estágios requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, implementação de soluções para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”. Pensar o Estágio como estratégia metodológica de reflexão sobre a ação é importante para compreensão da prática pedagógica como práxis. Assim, a prática dos professores formadores no curso investigado direciona-se nesse sentido.

Por outro lado, manifestaram, de forma contundente, que o diálogo entre os estagiários e a professora de sala de aula é muito incipiente; suas falas e expressões demonstram haver certo distanciamento entre estudantes e o professor de sala de aula. Essa situação revela-se muito preocupante pelo fato de que, no momento do Estágio, o professor de sala de aula é coformador desse aluno, futuro professor. Se

não se estabelece uma relação de segurança e de diálogo entre ambos, a aprendizagem fica severamente comprometida.

As discussões indicaram que os estudantes se consideram mais preparados para o exercício das funções docentes e menos para gestão. E em relação à docência, evidenciaram uma segurança maior para atuar na área da educação infantil.

Em relação à gestão, lembrando, que apenas um dos grupos de estudantes havia passado pela experiência de Estágio. A avaliação que fazem da experiência indica que nesse Estágio a resistência é ainda maior, alegaram que a experiência foi mínima na área de gestão porque os profissionais não querem ensinar as coisas, não ‘abrem as portas’ e que o tempo é pequeno para apropriar de tudo que é necessário da gestão. De acordo com os estudantes há ainda uma barreira em aceitar que o Estágio em gestão é diferente do Estágio em docência. Que ao chegarem nas escolas, mesmo sabendo que se trata de Estágio em Gestão, os gestores querem que eles assumam reforço escolar.

Quanto ao ensino fundamental, além das dificuldades já relatadas para o exercício do Estágio, os estudantes apontam limites quanto a contribuição das disciplinas específicas do currículo dos anos iniciais, as disciplinas de conteúdo e metodologia de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia.

Em relação a essas disciplinas os estudantes avaliaram a pouca contribuição das mesmas no sentido de prepará-los para prática docente. Eles salientaram as altas expectativas que tinham quanto às mesmas e que não foram correspondidas. Apontaram como problemas principais os seguintes: o distanciamento entre o que as disciplinas abordaram e as necessidades como futuros pedagogos, o fato da ênfase do conteúdo das disciplinas de História e Geografia ser colocado mais no seu aspecto histórico e menos na mediação de conteúdo dos anos iniciais do ensino fundamental, a falta de sintonia entre os professores das disciplinas e as necessidades dos pedagogos.

Em relação à disciplina de Matemática: conteúdo e metodologia, houve uma opinião diferenciada. Em dois dos Blocos pesquisados ela foi considerada como tendo uma abordagem distinta e contribuído para a prática.

Os professores que veem dessas áreas específicas como História e Geografia eles acabam por desvincular totalmente da Pedagogia e até mesmo não conseguem focar na questão da própria História mesmo. (E2B6)

A questão dessas disciplinas Matemática, Português, Ciências e História, essas aí a gente não sai do curso preparadas para ministrar uma aula. Há necessidade de uma formação mais específica, da gente estudar mesmo como ministrar uma aula porque o que a gente vê dentro do curso é pouco[...] (E7B7)

Essas falas trazem para reflexão algumas questões pertinentes que me levaram a outras indagações. Para tentar entender melhor o sentido dos discursos veiculados perguntei, então, se se eles julgavam que no curso deveriam ter mais disciplinas dos conteúdos específicos, que abordassem mais o conteúdo. De modo geral, as respostas indicaram que não seria mais disciplinas, mas o como trabalhar aqueles conteúdos com os alunos. Lembrando que no PPP essas disciplinas tem carga horária de 75 h/a cada uma, devendo 15 h/a, no mínimo, serem destinadas a atividades práticas.

Seria assim a dinâmica como trabalhar a ciências em sala de aula porque o conteúdo mesmo a gente vai aprender é na pratica porque o professor tá constantemente estudando para poder ministrar. (E7B7).

[...] na questão da aula de Matemática que nós tivemos foi outra forma de aprender e ensinar matemática que até nós depois de adultas estávamos aprendendo de novo. (E3B7)

Evidencia-se aqui uma situação pedagógica na qual teoria e prática não foram conectadas, comprometendo a formação e atuação futura do profissional docente no que tange a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Cruz e Hobold (2016) constataram problemática semelhante ao discutirem estratégias de formação com alunos do curso de Pedagogia.

É interessante notar a existência de um conflito na fala dos estudantes ao afirmarem ser ‘a dinâmica de como trabalhar’, pois o conteúdo eles aprenderiam na prática, estudando. Subentende-se, dessa compreensão, que é possível aprender uma forma de ensinar um determinado conteúdo sem a propriedade do mesmo, em uma nítida separação de forma e conteúdo (CURADO SILVA, 2018). Ainda que seja, como outras falas sugeriram, lembrar aquilo que já haviam estudado antes, é preciso ter a propriedade desse conteúdo para compreender a forma de fazê-lo.

Outro aspecto que precisa ser assinalado acerca dessa questão pelo amplo debate que ela sugere, ainda que isso não possa ser feito no âmbito desta Tese, diz respeito à questão da formação dos professores que ministram aula das disciplinas específicas no curso de Pedagogia. Refletir sobre essa questão pode ser uma

alternativa para superar essa falta de vínculo que os estudantes apontam entre o conteúdo das disciplinas e a Pedagogia.

Pimenta (2002) avalia que a dificuldade em fazer a mediação pedagógica, por parte dos professores das chamadas disciplinas específicas, está relacionada a uma não apropriação do sentido de educação, de um projeto de formação de professores que levem à reflexão sobre o sentido de ser professor e a finalidade da educação. Reflexão esta agenciada pela ciência pedagógica e que ainda enfrenta resistências nos cursos de licenciatura. Cumpre destacar que no caso da disciplina que os estudantes apontaram como fazendo esse vínculo, a professora da mesma possui formação em Pedagogia e desenvolve estudos na área do ensino de matemática.

Em relação à educação infantil, é preciso registrar que a expressão de um sentimento de segurança para atuação, proporcionado pelo conjunto das disciplinas da área, dos projetos realizados durante o curso e pelas experiências extracurriculares teve uma significação diferenciada quando o discurso era produzido por alunos do sexo masculino.

O Grupo Focal realizado na turma do 6º Bloco produziu uma discussão bastante específica no que tange à docência no curso de Pedagogia e, embora essa temática tenha sido abordada em apenas um dos Grupos Focais, avalio de extrema importância para discussão da formação de professores: a questão de docentes homens na educação infantil²⁹. Considero importante sua abordagem não porque a práxis desses profissionais seja ou necessite ser tratada de forma separada, mas porque ela apresenta às instituições formadoras questões desafiadoras oriundas da sociedade e que incidem sobre a formação desses profissionais. E, embora, sua abordagem extrapole o escopo desta Tese, é necessário mencioná-la deixando-a em aberto para outros debates e estudos futuros.

Nesse Bloco havia três alunos do sexo masculino e estes expressaram a sua insegurança quanto a atuação docente na educação infantil uma vez que, por serem homens, tiveram suas oportunidades de atuação restringidas durante a participação

²⁹ No momento em que me encontro escrevendo esta Tese, abordando essa temática, tomo conhecimento, através das mídias sociais, de que tramita na Assembleia Legislativa de São Paulo, Projeto de Lei de nº 1174 de 2019 de autoria da Deputada Janaína Paschoal que pretende conferir exclusividade a profissionais do sexo feminino nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. Trata-se de um novo capítulo na discussão dessa temática que não é somente acadêmica ou epistemológica, mas abriga uma disputa de poder neste caso representado pelas forças conservadoras da sociedade que têm cada vez mais buscado aprisionar a educação escolar em concepções sobre o sentido de educar.

de Projetos nas escolas. Eles informaram que de início sentiram uma pequena resistência por parte do grupo gestor das CMEI's em que eles, juntamente com demais colegas, participavam de atividades de observação e intervenção. Resistência essa aos poucos reduzida. Porém, posteriormente, os estudantes homens, foram sendo colocados mais em uma posição de observação à distância, mesmo em atividades do tipo recreação. O acesso aos espaços e conhecimento do funcionamento do berçário também foi limitado até à total restrição de participação quando da atividade de banho das crianças.

Essas limitações, segundo eles, eram definidas pela professora de sala no momento de execução das atividades. Os estudantes disseram também que alguns pais questionaram a presença de homens trabalhando ali no espaço da Creche com seus filhos. Foi citado também a dificuldade em conseguir Estágio Extracurricular, mesmo com documento de encaminhamento por parte da Universidade.

Eu já fui vetado numa escola particular. [...] Gostaria de ter essa experiência com a educação infantil acho que a gente poderia se dar muito bem, mas eu acho que vem de muito tempo essa prática pedagógica do curso de pedagogia das universidades que é curso muito mais feminino. (E13B6)
[...] íamos na realidade realizar uma atividade com as crianças e uma delas era a participação no momento do banho e a professora que estava lá no momento nos auxiliando e que estava à frente falou que eu não poderia participar desse momento e até poderia, se fosse com os meninos e não com as meninas. Aí foi basicamente uma coisa que a gente já tinha percebido pelos relatos de outros alunos que já passaram pelo curso e já tinha falado sobre isso que existe essa barreira com relação a alunos do sexo masculino. (E4B6)

Diante dessas falas procurei saber como os alunos percebiam essa questão. Perguntei, então se essa discussão de homens na educação de crianças pequenas fez parte da discussão da formação deles no curso? Se essa problemática surgida havia sido retornada para discussão com a professora em sala de aula? E como eles percebiam essa problemática no sentido de quais questões se relacionavam a ela?

Em suas falas eles revelaram que a discussão de gênero esteve presente nos debates em sala de aula tendo sido realizada tanto nas disciplinas de Sociologia da Educação como nas disciplinas da área de Educação Infantil e que, portanto, o fato não foi surpresa, embora tenha sido marcante para toda a turma. Disseram também que a questão retornou para sala de aula quando discutiram o resultado das observações. Os alunos analisaram a problemática a partir de três aspectos: a questão do histórico da profissão docente destacando a predominância feminina no ensino primário, mas também com o sentido atribuído originalmente da educação

infantil – o cuidar – e nessa perspectiva associaram essa questão à uma cultura tradicional ainda muito presente do papel social da mulher como aquela que cuida da casa e dos filhos. E, um terceiro aspecto abordado pelas alunas foi o fato de mais recentemente serem veiculados na mídia os diversos casos de abuso sexual contra crianças.

Quando a gente foi fazer o nosso Relatório de observação de visita falou muito sobre essa questão de gênero porque como a gente já tinha discutido muito no período das aulas, porque a gente discutiu antes de ir para as visitas de campo a gente discutiu muito esse impedimento e a gente realmente vivenciou isso. Então foi bem marcante não só para ele, mas pra gente também. (E5B6)

Eu acho que é uma questão social [...], a relação disso com o processo histórico da colocação da mulher na sociedade; e mesmo empregos delas que elas buscavam era como professora. (E1B6)

[...] a gente vê atualmente muitas são as notícias, são os casos de abusos, violência e é causado por homens até mesmo em crianças e bebês. Então eu vejo essa questão da insegurança de alguns pais, mães, familiares de ver a presença de uma figura de um homem dentro da área da educação principalmente da área infantil (E2B6)

Uma das falas mostra um aspecto bastante pertinente sobre a discussão, que nos chama atenção para percepção tanto da visão do homem na sociedade quanto da necessidade de se compreender o pedagogo enquanto profissional.

[...] porque o **educar e o cuidar**, eles estão associados e aí como é que a família vê isso de um homem. Ela falou olha poderia até ficar com os meninos, mas por que não com as meninas? qual é a visão que **a família tem sobre isso e que reflete na escola?** E por outro lado também tem que ser trabalhado **que a profissão, o pedagogo**, o professor independente de ser masculino ou feminino é como qualquer outra profissão. Ele é um profissional capacitado assim como nós; estamos na mesma sala, no mesmo curso, estudando o mesmo conteúdo e ele tem esse obstáculo por conta do gênero (E7B6)

O levantamento desse conjunto de aspectos, revela que os estudantes têm um bom conhecimento teórico acerca da problemática e mostraram um senso crítico em relação à questão. Isso é bastante positivo, pois afinal é essa fundamentação teórica sólida que permitirá a esses futuros pedagogos uma práxis profissional que se queira reflexiva. É a teoria que irá subsidiar o enfrentamento da imprevisibilidade da prática docente na busca das soluções que a realidade educacional apresenta.

De acordo com Abreu (2018), as restrições ao homem na docência estão relacionadas a uma construção social que estabelece vínculos entre os sexos e a profissão a ser exercida, remetendo ao magistério primário uma representação feminina. Porém, está ligado também a fatores econômicos, sociais culturais e

relações de poder. Para o autor que tem pesquisado sobre o tema do gênero no curso de Pedagogia e na educação infantil, a associação da mulher à educação infantil carrega uma noção idealizada da concepção de ser professor(a) que tem ao longo da história da educação transformado a educação escolar em guetos sexuais.

Assim, a sociedade produz estereótipos sobre o papel social do homem e da mulher que marcam a cultura escolar. Em seus estudos sobre o tema o autor supracitado concluiu que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do sexo masculino quanto ao exercício da docência na educação infantil não estão relacionadas a eventuais dificuldades acadêmicas no curso de Pedagogia, “mas sim à restrição das escolas, de alguns professores/as, dirigentes na comunidade acadêmica ou da cultura escolar” (ABREU, 2018, p. 1524). Ou seja, não se trata de ser ou não capacitado para função, como disse a aluna E7B6, mas de uma cultura social, familiar que se reflete na escola de modo quase determinante. Ainda que percebamos a cultura como dinâmica e diversa, o rompimento desses modelos internalizados é lento e gradual. A partir de pesquisa realizada na cidade de Teresina, o autor afirma que

Na grande maioria das instituições que oferecem a Educação Infantil, não existem homens, não se aceitam homens estagiários e, entre as poucas experiências com a presença masculina, os homens têm sido figuras solitárias e vistas com desconfiança pela comunidade escolar. (ABREU, 2018, p. 1530)

Os resultados encontrados pelo autor, que vão ao encontro das falas dos sujeitos desta pesquisa, revelam a necessidade de uma discussão ampla sobre a temática uma vez que não se trata de uma realidade localizada no estado do Piauí. Nesse sentido a Universidade, mais precisamente o curso de Pedagogia, tem um papel de fundamental importância nesse processo ao promover no âmbito da formação a discussão de gênero, preparando os estudantes para posicionar-se sobre essas questões futuramente. Porém, o debate precisa envolver outros setores e agentes da sociedade como os pais e comunidade e, principalmente, os agentes políticos que fazem a educação no papel dos gestores educacionais.

5.2.5.3 Práticas avaliativas e a práxis

Continuando a reflexão sobre a dinâmica de formação no curso, pedi aos alunos que falassem sobre o processo de avaliação ao qual estiveram submetidos. O

propósito era saber se a avaliação, como componente fundamental do processo didático, se constituiu enquanto elemento de reflexão e aprendizagem, uma vez que pensar a formação pautada na práxis implica compreender a avaliação da aprendizagem como parte desse processo.

Nesse sentido, busquei saber se os resultados das atividades avaliativas eram discutidos com os estudantes no sentido de refletir sobre o que foi ou não aprendido e que pudesse ensejar novas ações pedagógicas promotoras de novas aprendizagens ou tentativas de sanar eventuais dificuldades ocorridas durante o processo. Mais ainda, queria saber como os alunos lidam com a avaliação: se a compreendem como parte do processo ensino-aprendizagem? Se a compreendem como processo formativo, uma avaliação que possibilita o aprender, ou seja, uma avaliação para a aprendizagem, no sentido defendido por diversos autores, dentre os quais Fernandes (2009; 2019).

No início da discussão dessa questão percebi que os estudantes focavam mais na menção aos tipos de instrumentos avaliativos, suas vantagens e desvantagens, sendo necessário solicitar que eles tentassem olhar para o que se faz com os instrumentos avaliativos após sua aplicação.

As falas mostraram que refletir sobre os resultados das avaliações não é uma prática predominante no curso, sendo realizada por poucos professores. Embora tenham citado que algumas professoras têm essa prática, inclusive com devolução de instrumentos avaliativos como a prova, para que os alunos analisem se há alguma inconsistência na correção, disseram que na maioria das vezes recebem apenas a nota e que, às vezes, os professores não devolvem alguns instrumentos avaliativos, portanto, não tinham como saber onde erraram.

Pereira (2019), ao analisar o lugar da avaliação na formação em Pedagogia em cinco universidades públicas do Rio de Janeiro, afirma existir nessas formações uma ausência de discussões sobre avaliação. Para a autora,

A ausência de uma discussão voltada explicitamente para as questões relativas à avaliação da aprendizagem e/ou para as aprendizagens é um reflexo do esvaziamento dessa discussão nos cursos, que pode ajudar a entender o sentimento de recusa que as estudantes (as mulheres são a maioria) nutrem pelo ato de avaliar, via de regra entendida como aplicar provas. (PEREIRA, 2019, p. 261)

Os reflexos dessa problemática, o não uso da avaliação como processo formativo e de aprendizagem, podem ser percebidos na fala a seguir.

Quando a gente chega nesses últimos períodos para a gente produzir um TCC a gente sente dificuldade porque essa questão da avaliação por uma resenha, por um trabalho escrito, não tem um retorno. A gente não sabe se está fazendo certo. (E7B9)

Têm professores que fazem muitos trabalhos e aí ele vai somando essas notas, a gente não sabe qual a nota de tal trabalho. (E3B7)

Consideraram, porém, que em relação aos seminários e relatórios, há essa possibilidade de discussão. Avaliam também que esses instrumentos avaliativos são mais ricos em termos de reflexão sobre a própria aprendizagem. Esse aspecto foi destacado especialmente em relação aos Estágios Supervisionados e em relação aos Relatórios de outras práticas realizadas nas escolas.

Sim, os Relatórios. Porque sempre que a gente faz um Relatório a gente tem que fazer uma apresentação em seminário, a gente tem que explicar o que ocorreu lá onde a gente fez o nosso Estágio isso acaba tendo uma discussão dentro da sala de aula. (E4B8)

Do discurso dos estudantes pode ser depreendido que há uma predileção por quaisquer outros instrumentos avaliativos que não seja a prova escrita individual, há quase uma espécie de rejeição. Considero isso preocupante, especialmente em se tratando de futuros pedagogos, pois deveriam reconhecer que todos os instrumentos avaliativos têm a sua relevância e que a sua utilização ou escolha pelo professor está relacionada a um conjunto de habilidades e competências que precisam ser observadas em determinado momento do processo ensino-aprendizagem. Embora seja inquestionável que esse processo citado na fala acima é produtor de aprendizagens, é preciso marcar que este é apenas um instrumento e avalia determinadas habilidades específicas.

Discutir os resultados das avaliações é um exercício de olhar o processo ensino-aprendizagem como um todo, como processo; é fechamento e início de uma etapa do processo de ensino. O *feedback* do professor com a posterior reflexão sobre o que foi aprendido ou apreendido em determinada etapa do ensino traz informações sobre essa etapa tanto para os alunos quanto para o professor e representa outras possibilidades para o processo pedagógico.

A discussão sobre o conceito de práxis mostrou que ela envolve o processo de transformação subjetiva que ocorre sempre através de mediações externas que transformam o sujeito e objeto. Por essa premissa, é possível pensar a prática avaliativa como mediadora de futuras transformações, ou seja, a identificação e reflexão acerca do próprio nível de aprendizagem por parte do aluno e a mediação

pedagógica docente pode levar a mudanças nos estados de aprendizagem do aluno. Trata-se de um processo de olhar para si em busca de conhecer-se, para promover as mudanças necessárias. Para o professor isso representa um autoconhecimento de sua prática pedagógica.

As questões levantadas durante o Grupo Focal sobre práticas avaliativas vividas pelos estudantes durante o curso, são utilizadas aqui de forma articulada a outros dados de modo a permitir uma reflexão sobre a práxis formativa no curso de Pedagogia. Entretanto, considero que não tenha havido um aprofundamento da discussão, com dados suficientes, que permita afirmações seguras sobre toda a prática avaliativa dos professores do curso. Os poucos dados, porém, fornecem indícios de que se trata de uma questão nevrálgica e que precisa ser melhor observada.

5.2.6 Sentidos da Pesquisa na formação

Na produção do discurso acadêmico e da política educacional de formação de professores, a pesquisa tem sido colocada como fator relevante nesse processo. Dentre os princípios para formação docente encampados pela ANFOPE está a pesquisa como componente dessa formação. Desse modo, várias instituições passaram a incluir nos currículos dos cursos de formação de professores um componente voltado para pesquisa.

A concepção de pesquisa, entretanto, não é uniforme e, conforme a concepção de formação docente, tem-se uma dada abordagem de pesquisa. Assim, é pertinente saber, como os alunos percebem a pesquisa e sua importância para sua formação enquanto educadores. Igualmente é necessário conhecer a operacionalização desse componente no curso observando as dificuldades e facilidades na realização de sua pesquisa de TCC.

Lembrando que a proposta do componente pesquisa é viabilizado no Projeto do curso através das Disciplinas: Prática e Pesquisa Educacional (PPE) I (5º Bloco), Prática e Pesquisa Educacional II (7º Bloco), Prática e Pesquisa Educacional III (8º Bloco) e Prática e Pesquisa Educacional IV (9º Bloco).

Na discussão os estudantes apontaram a importância da pesquisa na sua formação compreendida a partir de uma ideia de que a universidade está assentada no tripé, ensino, pesquisa e extensão bem como na compreensão de que o professor

aprendendo a pesquisar poderá buscar soluções para sua própria prática e sua evolução pessoal e profissional. Os estudantes disseram que não apenas os professores das disciplinas específicas de PPE, mas outros professores também abordavam o tema da pesquisa mesmo que não houvesse aprofundamento.

Eu acho que além de técnica e arcabouço teórico, a maior contribuição que a universidade pode dar para um professor [...] é o fato de ter preparado ele para a pesquisa porque eu imagino que através da pesquisa o professor vai formando a sua prática docente no decorrer da sua vida. (E1B8)

Eu acho interessante porque isso nos leva a refletir, a reflexão; e isso é um dos pontos que eu gosto muito dessa disciplina. (E1B8)

Conquanto considerem a relevância do componente pesquisa para formação, os estudantes apontaram dificuldades na sua operacionalização, destacando-se: falta de continuidade e articulação do trabalho entre as disciplinas levando o aluno a ter que refazer sua proposta de pesquisa com concentração do trabalho maior para o último semestre na PPE IV, gerando sobrecarga, uma vez que nesse Bloco ainda tem Estágio em Gestão Escolar; consideraram que as disciplinas iniciais de Pesquisa contribuem pouco para a produção do trabalho final de pesquisa, reconhecem dificuldade pessoal na produção escrita, consideram o início tardio da disciplina de Pesquisa (5º Bloco), além de dificuldades quanto a material bibliográfico para pesquisa. As falas a seguir ilustram isso.

Por que muita gente tem dificuldades? Porque é no último bloco, no último período da pesquisa é que todo mundo vai fazer tudo porque o resto não se aproveita de nada. (E14B9)

Eu acho que essa prática de pesquisa é uma coisa que é necessária desde o início do curso porque para gente só começar a ver no quinto bloco ou sexto é muito tarde. (E8B9)

Eu acho que a disciplina, o professor, deveria ter apresentado para a gente diferentes tipos de pesquisa porque ele focou muito em artigo que ele próprio fez outras coisas que não era interessante para a nossa formação. (E8B6)

Percebo nessas falas algumas questões que merecem ser consideradas no sentido de pensar a pesquisa enquanto componente curricular que possa efetivamente contribuir para um processo de reflexão e formação docente. A questão da articulação entre as disciplinas foi muito mencionada entre os estudantes. Acredito que pensar sobre o tempo e espaço dessas disciplinas no curso deve vir articulada a isso. Por outro lado, a ideia da pesquisa 'no início' do curso revela também certa imaturidade por parte do estudante, uma vez que a pesquisa acadêmica científica

requer amadurecimento que o estudante no início do curso ainda não possui. É pertinente observar que a estudante E8B6 apresenta enquanto expectativa da Disciplina PPE I aquilo que está previsto na sua ementa no PPP do Curso, nesse sentido cabe refletir acerca da sua operacionalização e saber onde estariam possíveis entraves.

Refletindo acerca do interesse por pesquisar determinada temática, eles salientaram que as fontes de estímulo foram, em primeiro lugar, as experiências nas escolas durante a realização de projetos ou observações nas escolas, em segundo lugar as discussões nas disciplinas onde alguma problemática educacional abordada despertou interesse e, para alguns, vinculação pessoal com determinada temática, por exemplo, estudantes vinculadas à igreja buscaram estudar temas ligados à educação religiosa, ou à atividade profissional que já exerciam.

Para alguns estudantes a escolha do tema para estudo foi difícil; encontrar algo que desejassem estudar e que a definição geralmente vem quando começam a participar mais intensamente de atividades nas escolas. A identificação do objeto de pesquisa a partir da prática pedagógica ou do cotidiano escolar é um aspecto importante na medida em que conhecer mais acerca da própria realidade, a partir de uma investigação sistemática, poderá resultar em melhoria dessa realidade. Afinal, concordando com Curado Silva (2018, p. 83), “a eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem”.

Considerar a importância de a pesquisa estar referenciada na prática não significa uma noção de pesquisa voltada para a imediatividade das questões do ensino e cujo alcance esteja restrito aos limites da sala de aula, o que representaria a adoção de uma perspectiva de pesquisa identificada com a epistemologia da prática. Ao contrário, é preciso olhar o problema com todas as suas conexões considerando as condições necessárias para produção da pesquisa como tempo, fontes bibliográficas, conhecimento técnico e algumas habilidades próprias da pesquisa (ANDRÉ, 2016). Na fala a seguir o estudante informa de um saber necessário à pesquisa, ainda que não o domine

É como a colega falou de dificuldade, se a gente não sabe as normas da ABNT, por exemplo, ou como organizar uma resenha, artigo ou relatório o que a gente não aprendeu da forma correta no início a gente não vai saber fazer um projeto de pesquisa, vai ter dificuldades para elaborar, formatar e fazer aquele modelo de um artigo. (E8B9)

Portanto, na formação docente é preciso que essa diretriz seja viabilizada aos estudantes para que este possa construir uma visão sobre pesquisa comprometida com o seu significado epistemológico viabilizando a passagem do concreto real ao abstrato (KOSIK, 1995) ou como diz Freire (1996) a transformação da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. A fala a seguir remete a essa ideia.

Eu mesma não sabia que existia Quilombo, não vou mentir. Eu descobri aqui na universidade porque a gente vê isso no fundamental e no ensino médio o Quilombo como uma coisa folclórica [...] então eu não sabia que o Quilombo ainda existia e que tinham pessoas que ainda mantinham essa cultura e através dessa visita eu decidi fazer o meu projeto do TCC. (E4B9)

Ainda sobre essa questão um aspecto a ser registrado é a avaliação que as estudantes vinculadas a Projetos PIBIC fazem em relação ao TCC. Eles apresentam um discurso diferente em relação aos demais estudantes, concordando quanto a relevância da pesquisa para formação do pedagogo, mas não falam de dificuldades na elaboração do TCC e atribuem isso à experiência com a iniciação científica, ou seja, são estudantes que de algum modo vivenciaram o universo de reflexão e escrita de um texto mais elaborado e por um tempo maior, nos grupos de pesquisa.

Estas mesmas estudantes, no entanto, expressaram insegurança quanto ao Estágio em docência, ou seja, não se sentem seguras para as atividades docentes e alegam que, durante o curso, por serem bolsistas PIBIC, não se envolveram com estágios extracurriculares ou atividades de experiência docente. A existência dessa realidade levou alguns estudantes a concluir que, durante o curso, aquele estudante que se volta para o universo da pesquisa não consegue se preparar para a docência e vice-versa. Na fala de alguns, trata-se de uma falha do curso que, segundo eles, promove uma separação entre docência e pesquisa.

[...] Então dá para ver que tem essa divisão sim, porque se você vai para a sala de aula você não consegue contemplar as questões das bolsas, participar e desenvolver esse seu lado da pesquisa e se você vai para o lado da pesquisa você não consegue contemplar a questão da experiência dentro da sala de aula. (E5B9).

É importante observar essa colocação, assim como as demais que se manifestaram em relação a isso, a não percepção de que essa questão passa também por uma escolha pessoal de cada estudante, do caminho formativo que decide trilhar. A preparação para o exercício da profissão, no caso a docência, deve ser, também, uma responsabilidade e construção pessoal. Neste caso, o discurso diz que o curso deveria proporcionar a todos os estudantes a experiência de ensino, através não

somente do Estágio obrigatório, mas também extracurricular, assim como a pesquisa por meio de projetos de iniciação científica. Trata-se de uma situação idealizada e que desconsidera inclusive interesses pessoais, uma vez que nem todos os estudantes desejam ou se identificam com atividade de pesquisa e ignoram as limitações das universidades públicas que funcionam com limites financeiros para viabilizar bolsas de pesquisa a todos os estudantes e mais ainda da UESPI.

Ao considerar a pesquisa como um componente importante da formação, estou entendendo como André (2016) e Curado Silva (2018), que essa formação deve propiciar ao professor capacidade de analisar a sua realidade, as condições em que realiza seu trabalho docente com toda a sua complexidade e numa perspectiva de coletividade e não da individualidade e isolamento da sala de aula. Desse modo, entendo que um curso de formação inicial de professores poderá fornecer subsídios teórico-práticos para que o futuro professor seja capaz de refletir de forma investigativa sobre o seu fazer. Os dados apresentados aqui mostram que há um princípio dessa reflexão na formação do curso de Pedagogia da UESPI. Porém, há alguns entraves na operacionalização no componente de pesquisa que poderiam ser facilmente sanados com um maior diálogo entre as disciplinas de PPE.

5.3 Percepção dos docentes acerca da formação teórico-prática

Conforme mencionado no Capítulo 4, foram entrevistados oito docentes envolvidos com disciplinas situadas entre os 2º e 9º Blocos do curso. As entrevistas foram realizadas após agendamento com cada um dos docentes, teve uma duração média de 45 min e ocorreram no período de 2018 a 2019. Antes de iniciar a entrevista foi explicado ao docente o objetivo da pesquisa, portanto, do tipo de questão que iriam responder e foi solicitado que eles assinassem o TECLE, caso concordassem com a participação.

A entrevista semiestruturada, contou com um roteiro norteador que foi o mesmo para todos os professores, contendo questões que levassem à abordagem dos seguintes temas: compreensão e importância da teoria e prática para formação do pedagogo, estratégias para articulação das dimensões teoria e prática, concepção de pedagogo formado no curso, conhecimento da realidade pelo aluno, articulação curricular entre os Blocos de formação. Para os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática e Pesquisa Educacional havia também questões específicas

sobre essas disciplinas. Por tratar-se de Entrevista semiestruturada alguns tópicos do roteiro foram ampliados a partir da conversa com os professores.

Os professores foram identificados pelos codinomes:³⁰ Ruth, Ana Maria, Eva, Tatiana, Marina, Roseana, Cecília e Ziraldo. A seguir apresento os dados que foram organizados em três categorias: compreensão de teoria e prática, estratégias de articulação teórico-prática e concepção de pedagogo em formação.

5.3.1 Compreensão de teoria e prática

Ao falarem sobre como compreendem a teoria e a prática e sua importância na formação do pedagogo, os professores evidenciaram tratar-se de conceitos diferentes, mas que não podem ser abordados de forma separada, mas sim como uma unidade. E por serem diferentes, consideram que na formação há momentos que podem ser caracterizados como sendo mais teóricos e outros mais práticos, mas que um não acontece sem o outro. Os professores salientaram que a teoria é fundamental, é a base para formação do pedagogo, que a partir dela é feito o direcionamento para ações futuras do professor como, por exemplo, escolha de práticas a realizar com os alunos, refletir sobre quais teorias serão mais apropriadas para certas realidades. De modo geral enfatizaram que é a teoria que permitirá ao estudante de Pedagogia desenvolver uma reflexão crítica sobre a sua realidade.

Entendo que a teoria surge de uma reflexão crítica da prática e a gente trabalha essa fundamentação porque ela vai trazer elementos instigantes para uma reflexão. [...] e ela vai desenvolver uma questão fundamental na prática docente que é a capacidade de reflexão e a reflexão sem uma fundamentação, sem elementos de construções teóricas, é uma reflexão muito superficial (profa. Ana Maria)

A prática é o momento do estudante do curso de pedagogia entender que agora ele precisa saber fazer, vamos pegar essa nomenclatura dos saberes, que ele agora precisa saber fazer e esse “saber fazer” buscando as teorias. A realidade está lá, mas as teorias vieram da realidade que foi pesquisada, que foi estudada por outros colegas professores, pesquisadores para poder ter essa teoria. (Profa. Eva)

Eu partilho muito da ideia de que a gente tem que usar a mesma palavra, práxis, como a unidade da teoria e do agir ou da ação que a gente pode

³⁰ Os codinomes são uma referência e homenagem a escritoras e escritores brasileiros de livros de literatura infanto-juvenil que, com suas histórias, permitem às nossas crianças, jovens e adultos viajarem por muitos universos aprendendo, sonhando e se divertindo em cada viagem que a leitura proporciona: Ruth Rocha, Roseana Murray, Marina Colasanti, Tatiana Belinky, Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Eva Furnari e Ziraldo.

chamar de prática, então eu olho muito para a conexão das duas coisas, mas é evidente que a gente tem sim momentos digamos teóricos. (Prof. Ziraldo)

As falas acima trazem aspectos que destacaria como relevantes na discussão da práxis. O primeiro deles é o sentido da reflexão que, na práxis reflexiva se distingue de uma reflexão própria da práxis espontânea (VÁZQUEZ, 2011). É importante, pois, notar que a docente se refere a essa reflexão mais elaborada como sendo aquela típica à prática docente. Outro ponto de destaque é a referência que os docentes fazem ao fato de que as teorias são originárias de uma dada realidade, de uma determinada prática que foi objeto de reflexão e sistematização, o que vincula tal pensamento a uma abordagem dialética da práxis. Como nos diz Schimied-Kowarzik (1983), numa relação dialética a teoria está enraizada com prática, a partir de onde estabelece proposições, mas é para essa prática que ela se volta.

Outra fala a enfatizar é de uma docente que avalia a evolução de sua própria compreensão sobre esses conceitos. Ela diz:

A compreensão que eu tenho hoje, Antonia, não foi aquilo que eu adquiri durante a minha formação no curso de Pedagogia foi mais, mesmo, depois do mestrado especificamente depois do doutorado que é essa questão da unidade de teoria e prática [...] atualmente eu tento trazer para os meus alunos, é exatamente a compreensão de que elas se constituem como unidade; então aquilo que eu discuto, os textos que eu trago para a sala de aula eles são imbuído de prática da mesma forma que aquilo que eu estou vivenciando enquanto professor seja na educação básica ou seja no ensino superior aquilo não está dissociado de uma teoria. (Profa. Marina)

Percebo aqui que sua experiência de aprendizagem, enquanto estudante de graduação, passa a existir como bússola para sua prática docente a indicar aquilo que ela deseja que seus alunos aprendam e que seja um entendimento diferente daquele adquirido na graduação. Essa questão remete ao processo de construção da identidade docente como algo que, embora comece na formação inicial, guardando marcas dessa etapa, ela se desenvolve ao longo da vida profissional docente em um processo onde essa identidade vai sendo negociada a partir de outras variáveis sociais, mas sobretudo, do contexto profissional. Desse modo,

[...] ao pensar sobre as faces que constituem a identidade docente, consideramos aqui o conceito de desenvolvimento profissional, pois levamos em conta que essa identidade se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão. (IZA; BENITES; SANCHES NETO; CYRINO et al., 2014, p. 277).

Ao mesmo tempo percebe-se que o processo de superação de uma visão dicotômica entre teoria e prática é um processo difícil, pois parece ser mais facilmente

internalizado pelos estudantes. Isso foi apontado nas entrevistas por vários professores.

Eu não gosto quando ouço o aluno dizer: “na teoria é uma coisa, na prática é outra” eu não gosto! Eu digo: “não, não é. Se você tem uma teoria bem fundamentada, se você estuda, se você vai conseguindo perceber onde você vai colocar a teoria na sua prática, a prática não vai ser outra. (Profa. Eva)

Outro aspecto percebido nas falas dos professores, indicativo de uma compreensão de teoria e prática, é quando destacam que, ao discutir um texto, um estudo de caso refletindo sobre experiências educacionais essa atividade compõe-se de uma dimensão prática também e que os alunos tem dificuldade nesse entendimento. Isso foi salientado tanto ao discutir a compreensão de teoria e prática como também ao apontar estratégias de metodológicas para articulação dessas dimensões, como será discutido no item seguinte.

É interessante destacar ainda que ao falarem acerca da importância tanto da teoria quanto da prática na formação do pedagogo, os professores enfatizam, em geral, a necessidade de um profissional com capacidade crítica e reflexiva para enfrentar os diversos contextos em que a prática educacional acontece. Entretanto, houve também manifestação remetendo mais à preocupação de que esse estudante seja capaz de responder ao mercado de trabalho.

As duas posições expressam preocupação, cuidado com a formação, ou seja, que o estudante egresso do curso saia qualificado para o exercício das suas funções. Porém, entendo que se tratam de balizamentos diferentes dessa formação. No segundo caso, é explicitado o vínculo da formação para atender ao mercado e, embora, sabendo-se que todo profissional direciona-se para um mercado e, por esse motivo as instituições formadoras não podem ser indiferentes a esse mercado, não compreendo que essa relação deva ser de sujeição; “a nossa concepção de formação é totalmente contrária à de subserviência à lógica do mercado” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 32).

5.3.2 Estratégias de articulação teórico-prática

Nesta categoria discuto os dados referentes ao modo como os professores desenvolvem o processo de ensino procurando saber que ações e/ou práticas formativas os professores desenvolvem para promoção da articulação da teoria com a prática. Apresento no primeiro momento as informações prestadas por todos os

professores entrevistados, mas sem incluir as informações sobre o Estágio Supervisionado, cujos dados serão apresentados posteriormente. Faço essa opção apenas em virtude de as informações das professoras de Estágio apresentarem similaridade entre si, facilitando a discussão dos dados de forma unitária.

Ao serem convidados a falarem sobre a forma com que procuram articular teoria e prática em suas disciplinas os professores citaram uma variedade de situações didáticas. Uma das professoras que trabalha com eixo de formação da educação infantil alegou que sua disciplina tem um caráter didático, então ela procura trabalhar a partir dos saberes das alunas, de suas vivências, formal e informal, ou seja, como estudantes, mas também como pessoas que se relacionam com crianças.

Assim, relatou que pede aos estudantes que tragam desde situações de suas experiências de estágio extracurricular a situações do seu cotidiano como mães ou de pessoas que convivem com crianças e, a partir delas, reflete buscando a conexão com os temas da disciplina; citou que traz crônicas com relatos de professoras, trabalha com vídeos para analisar e discutir com as alunas a prática presente naquelas situações. Citou ainda que tem promovido reflexões a partir de TCC que ela orienta com temáticas de educação infantil, destacando que para estas situações tem trazido, também, aos estudantes autores dos trabalhos de TCC, para contribuir com a discussão, além de projetos nas escolas e atividades na Brinquedoteca.

[...] então esse processo educativo formal e informal eles estão presentes nas discussões do dia a dia. Então eu sempre procuro trazer esse suporte teórico, vários pensadores, vários posicionamentos diferentes de determinadas temáticas/questões e a gente puxa para discussões com alunos com base em todos esses elementos da vivência e saberes que o aluno traz. Exemplificando: eu gosto de trazer questões e, às vezes as alunas me colocam uma situação que ela vivenciou em casa como mãe, como filha [...], vão colocando esses diversos contextos e eu já vou organizando o que está proposto no Projeto do curso e da disciplina e quais os temas que eu vou vincular com essas questões.[...] e trazer para vincular o que está proposto enquanto conteúdo daqueles conhecimentos que a gente está elaborando - teoria - e estabelecendo essa relação teoria e prática. (Profa. Ana Maria)

O professor que trabalha com os fundamentos da educação diz que procura pedir que eles anotem do seu cotidiano determinadas temáticas que são discutidas no campo da filosofia. Destaca que busca as situações mais elementares como um programa de TV, novela, fato social para relacionar com questões filosóficas. E no âmbito da educação procura trazer para eles situações da legislação, política educacional de uma prática para identificar nelas, temáticas subjacentes como, por exemplo, ideologia e alienação. De acordo com o professor, dado a ausência ou

incipiente leitura filosófica que eles trazem do ensino médio, algumas leituras e reflexão mais acurada é um pouco difícil. E que apenas na Filosofia II percebe que eles conseguem fazer análises entre algumas temáticas da filosofia e o contexto da política educacional ou práticas pedagógicas, por exemplo.

Ao partir de situações reais do cotidiano dos estudantes, situações corriqueiras sobre as quais eles podem falar, os professores não somente buscam estimular a participação como visam a problematização dos fatos trazidos para sala de aula. Freire (1987, p. 83) argumenta que o educador dialógico é aquele que busca problematizar o conteúdo programático da educação e que a relação de dialogicidade começa quando o educador se questiona sobre o que vai dialogar com seus educandos. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”.

Ademais, ao relacionar fatos do cotidiano com o conteúdo de ensino, os professores criam uma ponte entre saber formal e informal muito significativa para o processo ensino-aprendizagem, situando-se numa dimensão do ensinar para além de transmissão, pois “ensinar é muito mais do que ‘dar a matéria’ ou facilitar o seu aprendizado, significa acionar e organizar um conjunto variado de estratégias que promovam ativamente a aprendizagem do outro” (ROLDÃO, 2009 apud CRUZ; HOBOLD, 2016, p. 247).

Já as professoras que trabalham com as disciplinas de conteúdo dos anos iniciais do ensino fundamental e de Didática salientam como estratégias principais a análise de vivências nas escolas a partir das quais relacionam com a teoria, concepções e práticas de ensino; realização e projetos nas escolas, estudos de casos, micro aulas, planejamento de aulas, utilização de recursos pedagógicos da Brinquedoteca para pensar atividades de sala de aula. A professora de ensino de matemática destacou que tem alternado atividades de microaulas com feira de conhecimento que, em sua opinião, oferece um desafio extra aos alunos, uma vez que os estudantes elaboram uma gama mais diversificada de atividades para apresentarem.

Então eu estou fazendo nesse sentido da prática como projeto, mas também eles têm as microaulas com as classes gramaticais e com outras perspectivas também de ensinar, com letra de música os substantivos, os adjetivos com poemas eles ficam à vontade. (Profa. Eva)

Uma questão que considerei pertinente saber das professoras que trabalham com as disciplinas de conteúdo e metodologia da Língua Portuguesa e de Matemática, foi quanto à expectativa dos alunos em relação aos eixos de formação constitutivos da disciplina, ou seja, os estudantes anseiam mais pelo aprendizado dos conteúdos ou por aspectos metodológicos em torno dos conteúdos. Sobre isso as professoras disseram ser um dos dilemas enfrentados nessas disciplinas, pois, de início a maioria dos estudantes expressa desejo de aprender matemática, por exemplo; outros desejam aprender como trabalhar os conteúdos. Ambas disseram que têm procurado trabalhar no sentido de que eles percebam que as duas coisas são necessárias e andam juntas.

Essa é uma questão interessante porque geralmente os alunos, eles vêm com uma ideia que vão aprender matemática no curso, por outro lado, às vezes se contradizem. Eles querem trabalhar o como fazer, a forma, então ao mesmo tempo que eles dizem: “olha, dessa disciplina eu espero aprender matemática”, mas quando a gente vai trabalhar conceitos matemáticos os alunos se questionam “eu quero saber como é que eu posso fazer para os meus alunos aprenderem”. Aí a gente vê essa questão da separação e é aí onde a gente traz a questão da unidade inclusive dessas duas categorias de conteúdo e forma porque não dar para eu trabalhar um determinado conteúdo sem pensar em como ensinar esse conteúdo. (Profa. Marina)

As falas das professoras confirmam o que foi percebido no diálogo com os estudantes, ou seja, há uma expectativa pela aprendizagem de conceitos fundamentais da matemática e de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que os estudantes percebem que não basta o domínio desses conteúdos para ensinar e ilustraram isso a partir da experiência que tiveram com professores de formação específica. Acredito que a expectativa que os estudantes expressam pode estar relacionada à percepção da própria fragilidade quanto ao domínio dos conteúdos dos anos iniciais. Etcheverria e Campos (2015), em texto que discutem o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, dialogando com Shulman (1986), destacam que o domínio do conteúdo de uma matéria a ser ensinada não se resume ao domínio dos conceitos fundamentais daquela matéria, mas envolve também os processos de sua produção, do conhecimento didático do conteúdo e de currículo.

Em relação à Língua Portuguesa, a professora destacou que tem procurado trabalhar com os alunos a necessidade de que eles cuidem da própria forma como usam a língua materna e que as aulas da disciplina possam contribuir para melhoria dos seus modos de expressão oral e escrita que serão fundamentais para desenvolvimento de uma boa aula no futuro. A professora citou ainda que tem se utilizado de uma estratégia no sentido de estimular uma formação mais geral dos

alunos com desafios de leituras de obras como crônicas, romances, dentre outros, para que, segundo ela, “ir melhorando essa formação teórica não só do sentido teórico/científico, mas de uma formação mais ampla, uma formação cultural”. (Profa. Eva).

Percebe-se aqui uma preocupação por parte da docente que os futuros pedagogos aprimorem a sua formação cultural situando a leitura como fator preponderante nesse processo. A fala da professora Eva revela a existência de uma problemática quanto ao perfil do aluno do curso e vai ao encontro de reflexões realizadas por Cruz (2009). A autora conclui, pautada em pesquisa realizada com pedagogos que atuaram no curso de Pedagogia, desde a sua criação, que o perfil do estudante de Pedagogia “vem se modificando e evidenciando a ausência de domínio de habilidades linguísticas e de conhecimentos gerais, entre outros, prejudicando assim o desenvolvimento das atividades acadêmicas” (CRUZ, 2009, p. 1196).

Esses dados ressaltam a compreensão por parte das docentes de que forma e conteúdo fazem parte do rol de conhecimentos necessários para o exercício da docência conforme já discutido com Curado Silva (2018), Cruz e Hobold (2016) e Pimenta (2002). Trata-se de mais uma das equações de difícil solução no âmbito da formação em Pedagogia, a existência de professores com perfil que aglutine, simultaneamente, conteúdo e forma.

A análise das entrevistas com as professoras das disciplinas de Estágio (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar) revelou a existência de muitas afinidades entre práticas realizadas por elas. Razão pelas qual será feita uma apresentação das articulações teórico-prática realizada no âmbito dessas disciplinas como um todo sem, entretanto, deixar de mencionar aquilo que tenha se revelado como especificidade de cada uma delas.

Inicialmente as professoras falaram da organização da disciplina de Estágio, de suas etapas. Explicaram que a primeira etapa, chamada de fundamentação teórica, compõe-se de dois momentos. No primeiro é apresentado toda a documentação legal pertinente ao Estágio, Convênio entre a UESPI e Secretaria Municipal de Educação para receber estagiários, termo de compromisso entre estagiários e a escola, dentre outros. Elas consideram importante esses documentos serem discutidos com os estudantes para que eles se sintam mais seguros para estarem no ambiente escolar.

No segundo momento resgatam textos e documentos necessários para a etapa da docência nas escolas. Dentre eles, citaram LDB, BNCC, Diretrizes Curriculares

para Educação do Município de Teresina, Diretrizes para educação Infantil. Duas professoras disseram que os textos escolhidos para discussão nesse momento são definidos a partir de temas que os alunos apontam como desejo de aprofundamento ou como necessidades percebidas. Já nessa etapa uma dificuldade apontada foi a seguinte:

[...] é uma etapa importante e a carga horária que a gente decidiu no início do curso a gente acha hoje que não contempla porque enquanto uns apresentam uma necessidade outros apresentam outras. A gente tenta fazer uma seleção daquilo que vai dar para ser cumprido naquela carga horária. (Profa. Ruth)

A seguir vem a segunda etapa – observação – na qual os estudantes vão para escolas com um Roteiro elaborado em sala, porém aberto, onde coletam os primeiros dados para subsidiar a elaboração das atividades da terceira etapa. Os estudantes são encaminhados para as escolas em grupos de no máximo seis por escola e no caso da gestão máximo de três. As professoras definem as escolas após visitá-las e ter o aceite dos gestores. Ressaltaram que a importância desse ritual é tentar fazer com que os professores que irão receber os estagiários sintam-se coformadores. Ao retornarem para a Universidade, dessa etapa, é feito o que as professoras chamaram de primeiro Seminário de Socialização no qual os grupos apresentam os dados obtidos, discutem as percepções iniciais da escola, dificuldades sentidas, etc. De acordo com a professora esse é o primeiro momento de trocas dos alunos entre si e ela.

A terceira etapa é quando os estudantes, após o planejamento, retornam às escolas para exercício das atividades e regência ou gestão escolar. Essa etapa tem carga horária de 80 h/a e os estudantes ficam dois dias na escola, em geral, dias consecutivos. Nesse período são marcados, conforme cada professor, encontros na Universidade de acompanhamento do Estágio, ou como disse outra docente, para fundamentação teórica. Nesses encontros os estudantes têm a oportunidade de discutir no coletivo as situações vivenciadas durante a prática. As discussões coletivas acontecem na IES, pois durante as visitas das professoras supervisoras nas escolas o acompanhamento é mais individualizado.

Ao concluírem essa Etapa é realizado o segundo Seminário de Socialização das atividades realizadas nas escolas. Uma das professoras informou que ultimamente esse Seminário tem sido realizado de forma integrada, o que ela denominou de “Seminário Integrador de Estágio”. Basicamente, em vez de realizarem a socialização das atividades de Estágio para sua própria sala de aula, eles fazem

integrado – ensino Infantil e Fundamental. Convidam a participar professores e gestores das escolas onde houve estagiário atuando e convidam também professores do curso para falar sobre alguma temática pertinente ao Estágio. A disciplina de Estágio em Gestão não tem participado dessa atividade integrada.

Feitas essas considerações de caráter mais descritivo, passo a pontuar algumas questões da operacionalização do Estágio apontadas pelas professoras que permitam refletir sobre a questão em análise. É notório nas falas das docentes a compreensão do estágio como uma etapa por excelência da formação do estudante de Pedagogia; percebe-se também uma intencionalidade e esforço de fazer com que essa etapa cumpra essa função.

As etapas da realização do Estágio Supervisionado descritas aqui e bem detalhadas cada uma delas durante a entrevista, mostram que o Estágio se configura em uma atividade pedagógica marcada por momentos de efetiva articulação teórico-prática. Se olharmos para o Estágio enquanto atividade pedagógica que se caracteriza pelo exercício, em caráter de aprendizado, de uma profissão, compreende-se sua necessidade de ser atividade prática. No curso em análise, os dados indicam que essa atividade se encontra permeada de momentos de discussão teórica e de reflexão sobre a atividade desenvolvida. Isso pode ser ilustrado pelos momentos de discussão teórica, socialização coletiva de atividades, discussão e reflexão sobre a prática, compartilhamento de momentos escola-universidade, descritos acima.

Em relação ao Estágio, autores como Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2010), Parente e Mattos (2015) refletem a predominância dessa etapa formativa como marcada por uma visão estanque, apartada de outros momentos de formação não se constituindo assim, por unidade teoria e prática. No entanto, no curso investigado é possível dizer que a sua concepção, organização e prática aproxima-se de uma compreensão de atividade entendida como práxis (VÁZQUEZ, 2011).

Entretanto, é preciso considerar que o estágio se materializa em contextos múltiplos com o envolvimento de diversos sujeitos e espaços distintos. Portanto, não são apenas as condições da instituição universitária que determinam as características do Estágio curricular. No âmbito desses contextos é preciso considerar as escolas com suas culturas particulares, seus sujeitos e os determinantes que as configuram enquanto instituição social. Dito isto, apresento alguns dados acerca da realização do Estágio que, de acordo com os docentes, dificultam a sua realização e

tem impactado nos resultados esperados desse componente na formação do pedagogo da UESPI.

A primeira dificuldade apontada pelas professoras diz respeito à existência de ‘certa resistência’ por parte das escolas em receber os estagiários; mesmo após os professores supervisores haverem acordado com os gestores o envio dos alunos para as escolas selecionadas. Na avaliação das professoras, os gestores e alguns professores consideram que o estagiário afeta a rotina estabelecida pela escola no que tange à realização do processo ensino-aprendizagem e o cumprimento das metas estabelecidas pela escola quanto aos índices de aprendizagem.

Neste caso, as docentes ratificaram aquilo que os estudantes haviam mencionado e já discutido anteriormente, o fato de que a resistência das escolas em aceitar os estagiários está relacionado ao comprometimento dessas instituições com a avaliação externa e o receio de que a atuação dos estagiários possa afetar o resultado pretendido nos testes. É interessante registrar que as professoras de Conteúdo e Metodologia de Matemática e Língua Portuguesa também percebem essa dificuldade em adentrar às escolas para realização de seus Projetos de ensino. Nesse caso, a dificuldade é mais perceptível uma vez que as disciplinas de Português e Matemática são aquelas submetidas à avaliação externa e que, portanto, são objeto de atenção maior por parte da rede de ensino municipal e das escolas.

Às vezes chegamos nas escolas e eles dizem “ah, já temos muitos projetos”. Como se o Estágio fosse um projeto. Inclusive eu já tive escola que me negou; eu pedi reunião com os professores, falei da importância, deles serem coformadores desses alunos, mas não querem [...] alguns até dizem “ah eu não fiz estágio, cheguei, entrei me deram uma turma e fui fazendo até aprender”. (Profa. Cecília)

Concordo com Veiga e Viana (2012) quando salientam todo o conjunto de determinantes que na realidade atual pesam sobre os professores e as escolas, sobretudo, no que tange à desvalorização do magistério, o que pode contribuir para atitudes de individualismo e indisposição à colaboração junto aos estudantes estagiários. Entretanto, quero lembrar com Giroux (1997) que as escolas não são instituições ingênuas, os sujeitos não são ingênuos. Entendo com isso que a criação de uma pedagogia da possibilidade (GIROUX, 1997) passa por uma atitude assertiva dos professores com a própria categoria profissional incluindo aí aqueles em processo de formação.

No caso do Estágio em Gestão Escolar a dificuldade parece ser maior, porém os motivos não estão muito claros. A professora salientou que alguns gestores demonstram receio em mostrar documentos da instituição como prestação de contas, Projeto Político Pedagógico. Outros dizem que é uma carga horária grande para o aluno ficar 'ao seu lado', que não têm tempo para acompanhar. De acordo com a professora quando os estudantes se direcionam para atividades voltadas para gestão do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, atividade de coordenação escolar, não há tantos problemas, entretanto, se buscam atuar na gestão administrativa as barreiras são maiores. Alguns gestores até gostam, mas querem que os estagiários fiquem fazendo reforço escolar com os alunos.

É só esse contexto de alguns gestores ainda serem muito fechados para apresentar a gestão burocrática até que do processo de ensino e aprendizagem eles deixam eles a vontade, mas quando entra a questão burocrática, a questão, principalmente, do financeiro eles se fecham muito nesse contexto então a dificuldade mais é só essa. (Profa. Roseana)

Embora este seja o aspecto predominante, a professora ressalta que o inverso também acontece, ou seja, gestores que colocam os estudantes como auxiliares de gestão, facilitam o acesso às informações e à execução de projetos na área de gestão conforme planejamento em acordo com os gestores. Esse dado mostra o quão diversas são as realidades, os contextos de prática formativa e, por isso, não tem como pensar esse processo como uniforme.

No que se refere ao Estágio em gestão escolar, Prado (2012) salienta que embora o tema da gestão educacional tenha ganhado visibilidade desde a década de 1980, há ainda pouco produção acadêmica em relação ao Estágio em Gestão Escolar, sendo este percebido por alguns como Estágio em Docência, o que a autora avalia estar relacionado ao fato da exigência da docência para realização das funções de gestor. A autora adverte e, concordo, a necessidade de ratificar na matriz curricular do curso de Pedagogia essa forma de Estágio como previsto nas Diretrizes curriculares do curso e, resalto, com a especificidade que lhe é peculiar.

Outra situação encontrada nas escolas, tanto de educação infantil como de ensino fundamental, e que as docentes consideram problemática para formação é o fato de que em muitos casos os professores titulares das turmas são professores substitutos, ou seja, estudantes de Pedagogia que estão fazendo Estágio Extracurricular. Com o agravante de que, às vezes, são jovens cursando 4º, 5º ou 6º Bloco do curso, com menos experiência do que o estudante-estagiário. Nesse caso,

quebra-se um princípio básico do processo de formação que sustenta a relação universidade-escola, segundo o qual, o estudante em formação aprenderia com professores mais experientes. De acordo com a professora, as próprias estudantes questionam essa situação por perceberem a incongruência de tal processo.

Um problema é que nesse processo que as escolas vêm hoje, de professor auxiliar, os alunos sentem essa dificuldade porque, às vezes, não está o professor titular, está o professor auxiliar que são aqueles professores selecionados para o estágio extracurricular e tem colega dele com a formação anterior. Aí ele chega para a gente e diz: 'professora, como é que você diz que o supervisor local, que no caso é o professor titular, vai nos auxiliar nesse processo quando é um colega que tem uma qualificação inferior que a nossa?' Então tem esse problema aí também a ser estudado e a gente vem trabalhando essas questões junto a escola, junto a universidade, fazendo com que essa discussão avance porque é um problema sério; a gente não atende aquela prerrogativa de que o aluno a aluna vai para a escola para construir sua identidade com o professor na vivência com um professor mais experiente. (Profa. Ruth).

Ao defender a relação com os professores mais experientes não estou advogando uma perspectiva modelar de estágio (PIMENTA; LIMA, 2010), em que os estudantes fariam imitação da prática, mas argumentando que dada a complexidade do processo de formação docente e da realidade escolar é importante essa possibilidade de interação com outros sujeitos, saberes de outras experiências que possam resultar, inclusive, em crítica ou negação do experienciado, mas que ainda assim seria aprendido. Por outro lado, a situação encontrada no contexto local da cidade de Teresina reflete uma situação que é parte do cenário nacional: a substituição de profissionais docentes qualificados e experientes por mão de obra estudantil a um custo financeiro bem menor.

Outra situação apontada pelas professoras refere-se ao aspecto limitador da atuação dos estagiários e que ocorre tanto na educação infantil quanto no fundamental. No primeiro caso trata-se da impossibilidade dos estagiários experienciarem a docência nos diferentes níveis da educação infantil o que, na análise das professoras, seria mais expressivo em termos de aprendizado. Porém, isso significaria alterações constantes na rotina das crianças que necessitam de adaptação com os novos professores, portanto, as escolas não permitem essa movimentação. Outra reclamação feita é que nem todas as atividades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática são entregues para os estagiários executarem para não afetar o propósito de alfabetização ao final dessa etapa de ensino e, por esse mesmo motivo, as escolas, em geral, não aceitam estagiários nas turmas de segundo período.

No ensino fundamental ocorre algo semelhante, a limitação da regência a uma ou outra disciplina. As professoras explicaram que isso ocorre em virtude da própria configuração do Estágio, dois dias consecutivos na escola. Como as escolas da Rede Municipal têm definidos os dias que cada conteúdo será trabalhado – por exemplo, segunda-feira e terça-feira: Português, quarta-feira e quinta-feira: Matemática – o estagiário tem oportunidade de dar aulas de apenas uma dessas matérias. Considerando que muitas escolas restringem a atuação dos estudantes com essas disciplinas, porque elas são objeto de avaliação externa, a situação se torna mais delicada, eles assumem apenas algumas aulas. Então completam a prática com outras matérias ou nas turmas de reforço.

Em relação ao processo de planejamento analisando a liberdade dos estagiários em elaborar e desenvolver seus planos de aulas as docentes afirmaram que eles têm a liberdade de planejar a partir do roteiro que a escola fornece, podem modificar as formas de abordagem metodológica, mas não pode sair do roteiro. Destacaram que em virtude da preocupação em cumprir o que vem da Secretaria, as escolas são bastante rigorosas quanto ao planejamento. Disseram também que, em algumas situações, dependendo do Projeto, até mesmo as tarefas já veem prontas cabendo apenas aos professores aplicarem com os alunos.

Essa é uma questão bem marcante para nós. [...] eles dizem assim: “professora, nós não podemos mudar o que vem da SEMEC” [...] Eu digo: olhe, não considero isso mudar, eu considero isso vocês fazerem uma releitura sem mudar porque não tem como mudar uma coisa prevista que já faz parte de um conteúdo selecionado. Eu digo: Não, mudar não podemos, podemos apresentar uma metodologia para trabalhar o mesmo conteúdo de uma forma dinâmica e os resultados tem sido bons. (Profa. Ruth).

A esse respeito as professoras consideram como aspecto positivo, indicador de uma visão crítica sobre a realidade educacional, o fato de os estudantes reconhecerem essas questões como problemáticas, situações em que o professor, nem mesmo o titular, tem liberdade de ensino. Então eles criticam, sentem-se insatisfeitos com a situação, mas ao mesmo tempo limitados. Essas afirmações condizem com as manifestações feitas pelos alunos quando apontaram a falta de autonomia docente existente nas escolas.

Considero importante esse aspecto, mas reforço também a necessidade dos estudantes perceberem que, enquanto estagiários, não lhes compete modificar os conteúdos de ensino, portanto, “o diálogo com o professor formador é imprescindível, pois as escolhas metodológicas da ação podem ser do residente, mas o conteúdo a

ser ensinado precisa estar de acordo com o planejamento do professor” (SILVESTRE, 2016, p. 157). Essa dinâmica interativa é fundamental para o adequado funcionamento dessa formação em parceria, escola-universidade.

Ainda sobre conexão teoria-prática, as três professoras de Estágio consideram que os estudantes trazem subsídios teóricos necessários para realização das atividades docentes, porém, ao mesmo tempo, a verificação dessa capacidade fica comprometida dada as restrições de atuação do estudante no campo Estágio conforme já mencionado aqui. As falas a seguir refletem essa dimensão de compreensão.

Se você for perguntar em termos conceituais, eles têm sim! Definem o papel social da criança, definem conceitos psicológicos necessários na organização dos níveis de ensino, a gente percebe isso. Agora na hora de exercitar isso tem que ter pessoas (crianças/alunos), tem que ter a vivência. (Profa. Ruth)

Outra professora fala a respeito de aulas desenvolvidas pelos estagiários durante o Estágio no ensino fundamental, ressaltando que quando eles têm oportunidade, fazem bons trabalhos. Mesmo que, salienta a professora, alguns tenham dificuldade com o domínio dos conteúdos da língua portuguesa.

Então como eu estava colocando nós tivemos muitas experiências ótimas de trabalhos de sala de aula nessa turma; de trabalhos com pontuação; para trabalhar a interrogação, com música, trabalhos com quadrinhos [...] outra coisa que eu acho fundamental é que a turma é muito unida, eles tem dificuldade, mas eles se ajudam. (Profa. Cecília)

Essas falas ressaltam um aspecto relevante, a compreensão que a teoria precisa ser percebida na prática, não na busca de comprovação da teoria, mas no sentido de fortalecimento da própria teoria como um não-verbalismo e pela sua reafirmação que a prática pode proporcionar, como nos diz Vázquez (2011), reforçando assim a sua dialeticidade. O autor salienta que toda teoria precisa ser materializada, necessita um agir no qual se concretize a intenção de transformação que ocorre nessa relação consciente sujeito/objeto/realidade.

Assim, a observação da professora Ruth é tão relevante; o estudante de Pedagogia precisa dessa interação com a criança, em situação, pois ao agir (que é teórico-prático) vai construindo a sua práxis transformadora. Pois como salienta Houssaye (2004, p. 10) “o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a Pedagogia”. Somente

assim é possível escapar tanto do ativismo, quanto do verbalismo. (FREIRE, 1987; SAVIANI, 2008).

Em suas falas as professoras Ruth e Cecília acrescentaram que os estudantes ajudam em diversas atividades na escola, não somente de sala de aula. Por exemplo, na organização de eventos e datas festivas, encerramento de período letivo dentre outros. A participação no planejamento desses momentos oferece ao estudante a possibilidade de compreensão acerca do funcionamento da realidade escolar numa perspectiva ampliada, o que é importante para o seu processo de formação.

No que se refere às estratégias de articulação teórico-prática no âmbito da disciplina de Prática e Pesquisa Educacional, destaco inicialmente que a pesquisa é compreendida pelos professores como fundamental na formação do pedagogo especialmente por possibilitar ao aluno o estudo crítico de uma temática, uma situação vivenciada na realidade. De acordo com uma das professoras responsável pela disciplina a pesquisa deve ser entendida como uma necessidade da docência por isso deve fazer parte do Projeto do Curso desde os primeiros períodos.

Eu defendo, por mais que haja reformulações do projeto do curso, a importância de ter a pesquisa desde o início, início que eu digo dos primeiros períodos do curso e ela perpassar todo o curso Porque, por mais que a essência da Pedagogia seja a docência, no nosso caso especificamente, mas eu não posso pensar na docência separada da pesquisa. (Profa. Marina)

Para a professora é essencialmente na escolha dos objetos de pesquisa que pode ser percebida a articulação entre teoria e prática. Essa escolha, segundo as professoras, tem partido das inquietações que eles vivenciaram numa disciplina e do contexto das escolas que frequentam. A professora Marina ressaltou que os professores de pesquisa têm como desafio fazer os estudantes entenderem que a forma de estudar o tema deverá ser diferente do que ele olha no dia a dia, um olhar do senso comum, reconhecer a necessidade de estudar profundamente o tema escolhido. O outro desafio é mostrar que as problemáticas de investigação não se encontram apenas na sala de aula, mas na escola como um todo e, segundo ela, tem surtido efeito uma vez que as temáticas de TCC tem sido as mais diversificadas.

[...] eles compreenderem também que o fazer coletivo não é só a sala de aula porque aí a gente muitas vezes acaba se limitando; e a gente tem visto muitas pesquisas para além do contexto da sala de aula, eles compreenderem que a escola, ela também se faz com pesquisa e que a pesquisa, ela é necessária para compreender como a escola funciona e claro para além dos muros dela. Quando a gente fala da escola, eu não estou falando só do contexto, mas também envolvendo todos os sujeitos a ela. (Profa. Marina)

A reflexão sobre essas falas, indicam uma tentativa de construção de compreensão de pesquisa para além de uma perspectiva pragmática, predominante nos documentos da política educacional de formação de professores refletida, de certo modo, nos cursos de formação docente.

Procurei saber também quais as dificuldades e facilidades encontradas na realização da disciplina. A primeira apontada pela professora foi quanto à dificuldade dos alunos se definirem por um objeto de pesquisa, elaborar um projeto de pesquisa. De acordo com a professora os alunos chegavam na PPE III sem um objeto definido o que resultava em dificuldade na elaboração da pesquisa. Para a professora isso ocorria primeiro porque os próprios alunos desistiam do que haviam definido anteriormente como proposta de pesquisa e, em segundo lugar, elas perceberam alguns problemas de comunicação entre as disciplinas. Para solucionar essa segunda problemática elas definiram que as três disciplinas PPE II, PPE III e PPE IV seriam ministradas pelos mesmos professores para facilitar o diálogo.

Outra dificuldade, apontada por duas professoras, é o encontro tardio entre orientador e orientando, situação que segundo elas, vem melhorando. Embora apontem a necessidade de mais diálogo entre as professoras das disciplinas de pesquisa e os demais professores do curso.

A maior dificuldade que eu achava era começar o TCC no final do oitavo período para o nono período era que os alunos iam me procurar; então eu sentia um vácuo muito grande. Esses alunos não vão sair sabendo que fizeram uma pesquisa, mas que fizeram um trabalho de conclusão de curso que precisava fazer as pressas [...] por isso o papel do orientador começar desde a primeira Prática porque ele vai dar esse suporte maior junto com o professor da disciplina. (profa. Roseana)

Além das dificuldades já citadas foi apontado pela professora da Disciplina, mas também por outras professoras do curso, refere-se à dificuldade de escrita por parte dos alunos. Problemática que elas relacionam à falta de leitura por parte dos alunos, não somente de uma leitura específica de apropriação e aprofundamento teórico sobre o tema investigado, mas de uma prática de leitura em geral, relacionada a uma fragilidade anterior à universidade. A dificuldade na escrita é uma problemática percebida também pelos próprios alunos durante suas reflexões sobre a elaboração do TCC. Entretanto, apenas alguns estudantes relacionaram esse fato a uma dificuldade pessoal com leitura.

A problemática relativa à fragilidade dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura é apontada por Vaillant (2006) em estudo que analisa a situação da profissão docente em países da América Latina. A autora conclui que os aspirantes à profissão docente possuem mais deficiências escolares em relação a ingressantes de outros cursos superiores. Para a autora fatores relacionados à desvalorização da profissão docente tornam-na pouco atraente para os jovens mais qualificados.

Não obstante a crítica feita à falta de leitura dos estudantes, as professoras ressaltaram as condições do aluno do curso de Pedagogia; todos precisam trabalhar e estudar. Em geral trabalham um turno, correm para o Estágio e ainda necessitam dedicar-se a uma atividade complexa como é a pesquisa, mesmo que esta seja em um nível inicial, de estudante de graduação. Tratam-se de questões difíceis de serem solucionadas apenas na esfera dos sujeitos individualmente ou mesmo de um curso ou Instituição. Penso que uma alternativa para essa problemática, que garanta melhores condições de vida e de estudo para os professores em formação, passa por uma política pública de formação docente que leve em consideração as condições socioeconômicas dos estudantes, como já citei antes.

Outro aspecto a ser mencionado que percebi, a partir das entrevistas com as docentes, é que há um certo entusiasmo com os alunos e os trabalhos, a percepção de que, mesmo com as dificuldades de leitura que eles trazem, com o ritmo de vida que possuem (trabalhar e estudar), na avaliação das professoras, a maioria dos alunos consegue elaborar bons trabalhos de conclusão de curso, com uma variedade de temáticas que vão desde as questões micro da sala de aula, a abordagens mais complexas como a questão de gênero na docência e atuação do pedagogo em outros espaços educacionais; ademais salientaram que tem percebido um interesse maior dos estudantes por Programas de Iniciação Científica. Nesse último caso, o que desestimula é o número pequeno de bolsas existentes na instituição.

5.3.3 Concepção de pedagogo em formação

Conhecer a concepção de profissional formado em um curso é uma questão fundamental, qualquer projeto de formação independentemente da área de conhecimento e atuação. No caso da educação, em particular da Pedagogia, conhecer a concepção de profissional é ainda mais relevante dado o papel social que esse profissional exerce na sociedade.

A literatura sobre formação docente, amplamente difundida desde os anos 1980, salienta dimensões do fazer pedagógico que, conforme a ênfase, reflete uma dada concepção de professor. Candau (2011) em suas reflexões aborda quatro dimensões da formação docente, a normativa, a técnica, político-econômica e humana, salientando que, historicamente uma ou outra dimensão tem sido enfatizada no processo formativo produzindo uma determinada concepção de professor.

No Capítulo II mencionei que nas políticas de formação docente tem predominado uma concepção tecnicista de educador em virtude da ênfase na dimensão técnica do fazer docente e que tal perspectiva tem influenciado a prática formativa das IES. No âmbito desta Tese defendo, pautada em autores da perspectiva crítica da educação e na visão defendida pela ANFOPE, uma concepção de professor crítico-emancipatória que contemple em seu processo formativo todas as dimensões citadas por Candau (2011).

Amparada nessas referências busquei saber das professoras como elas percebiam o tipo de profissional pedagogo formado pela UESPI; se ele se caracterizaria mais como uma abordagem tecnicista ou crítica em relação à educação. Na entrevista procurei deixá-las à vontade para se utilizar de outra terminologia ou classificação que julgassem pertinente.

Dos oito professores entrevistados, apenas um considera que na formação prevalece uma dimensão mais técnica da docência; dois consideraram ser tanto a dimensão técnica quanto crítica e os outros cinco consideram que o curso forma numa concepção crítica da educação, sendo que uma das professoras usou a terminologia 'crítico-reflexivo'.

Um aspecto ressaltado nas falas dos docentes foi que se olhassem apenas para o PPC, o Documento curricular, considerariam que o curso está voltado para uma concepção de formação crítica do pedagogo. Esse aspecto é interessante porque ratifica que o currículo, enquanto documento, não representa efetivamente o que é o currículo e a formação. O currículo resulta da interação dos sujeitos com suas características sociais, políticas e subjetividades, resulta do conjunto de determinantes de uma instituição e das influências da sociedade na qual essa instituição se insere.

As professoras que consideram que a concepção do pedagogo egresso do curso possui uma visão crítica justificaram suas respostas avaliando principalmente: o conjunto de disciplinas da estrutura do curso, as práticas realizadas pelos alunos

durante atividades nas escolas, a postura madura de muitos estudantes ao buscar aprofundar o estudo de questões que surgem em sala de aula e para isso procuram os professores, a qualidade dos TCCs realizados com temas de pesquisa que mostram um olhar amplo sobre a problemática da educação, capacidade de percepção da realidade educacional com suas problemáticas, além do êxito dos alunos nos concursos realizados pelo município. As falas a seguir ilustram um pouco desse pensamento.

As disciplinas que nós temos aqui, elas proporcionam o aluno a refletir politicamente sobre as questões sociais, sobre as questões que eles vão encontrar dentro da escola, os problemas sociais. (Profa. Tatiana)

[...] veja há alguns anos atrás, enquanto aluna, eu percebia essa coisa mais fechada dentro da universidade, havia essa dicotomia entre disciplina teórica e disciplina prática. O que eu estou verificando agora é que está se fazendo nas disciplinas teóricas momentos práticos e essa participação do aluno junto à sociedade com projetos. Tem professores por exemplo, Didática, fez alguns projetos nas creches, já tenho visto professores fazerem projeto nos asilos de idosos, a professora de Prática Pedagógica já tem levando os alunos para empresas como o SESC SENAC. Então tudo isso a gente percebe que está formando sujeito que ele não vai estar com a visão voltada só para a teoria, mas uma coisa bem ampla isso é o que tem me levado a ver que a UESPI tem formado um profissional complexo. (Profa. Roseana)

A estrutura do projeto, e eu vejo na prática, nos nossos encontros que os alunos colocam no nosso dia a dia nas discussões elas começam já a ter uma postura bem crítica. Quando a gente faz os movimentos eles estão presentes. Temos alunos muito atuantes nessas perspectivas de movimento de atuação, reivindicações de direitos, de lutas, de perceber a educação no que deve mudar no que está bom. (Profa. Ana Maria)

Essas falas abordam dimensões diferenciadas do processo de formação do pedagogo, indicativas de um sentido de qualidade, e que remetem para concepção crítica dessa formação. A fala das professoras Tatiana e Ana Maria enfatizam uma dimensão onde as questões sociais, econômicas e de direitos humanos aparecem como atributos manifestados pelos estudantes, salientando, pois, uma dimensão sócio-política e humana da formação docente (CANDAU, 2011). Diferentemente, a fala da professora Roseana informa de uma articulação teórico-prática que reflete na elaboração exitosa de ações educacionais de caráter formal e informal, escolar e não-escolar ressaltando o aspecto político, mas também técnico do fazer docente.

Conforme já mencionei o professor formado na perspectiva crítica da educação deve estar comprometido com os princípios de democratização, justiça social e defesa da escola pública. Por isso mesmo, enquanto intelectuais “precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que

os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 161).

Ressaltaria ainda na fala da professora Roseana que o seu olhar para o curso possui um caráter diferenciado, pois, enquanto egressa do curso de Pedagogia da UESPI, de um outro tempo e projeto formativo, consegue colocar-se em duas posições de análise, egressa e de atual professora, produzindo um paralelo bastante significativo. Em sua fala, ao explicar o caráter crítico da formação, ela destaca a possibilidade que o curso proporciona o conhecimento de realidades educacionais diversas. Esse aspecto foi apontado também por outros professores com o mesmo posicionamento.

Por outro lado, os professores que salientaram que o egresso pode ser ainda identificado com uma perspectiva mais tecnicista afirmam isso porque, de acordo com eles, estão mais preocupados com o ‘saber fazer’, com um fazer imediato, a exemplo dos estudantes que resistem a estudar as teorias porque desejam pular essa etapa e ir direto para os saberes práticos; ou que cumprem as tarefas do curso apenas porque precisam do diploma. Para duas professoras isso ainda é bem presente.

[...] eu me preocupo muito, claro que o técnico é importante vai precisar sim, claro, mas como podemos fazer? São sempre interrogações, desafios dessa formação integrando os saberes[...] porque infelizmente o campo de trabalho exige mais o técnico, sobretudo, quem vai para as escolas privadas[...] e aí nós precisamos saber qual o peso, qual a força que nós como formadores temos em relação ao mercado, ao campo de atuação se as pessoas precisam sobreviver? (Profa. Eva)

[...] não sei se a questão do aluno estar, de repente, muito cedo na escola como estagiário, nas residências pedagógicas, por exemplo, e aí eles se deparam com o direcionamento do que fazer, sem tempo talvez para essa fundamentação e eles não conseguem formar uma identidade profissional que vai para além disso. Que dê a ele propriedade, autonomia, para ele fazer as escolhas. (Profa. Marina)

Eu fico observando e tentando eventualmente conversar com os alunos, com um professor, que o aluno vai se adaptando a uma certa rotina, uma certa lógica, a forma de funcionar da escola; ‘ah, ela é assim mesmo e tal’, e vai deixando aquele caráter mais crítico da formação dele um pouco mais de lado e vai meio que se aceitando lá aquela coisa que, digamos, é normal. E eu acho que isso é uma perda, acho que deveríamos aguçar um pouco mais o senso crítico do profissional. (Prof. Ziraldo)

As falas acima, expressas tanto por professores da área de fundamentos como também daqueles vinculados às disciplinas mais profissionalizantes, evidenciam uma preocupação com uma possível modelagem do pedagogo a partir de uma concepção mais pragmática que permeia o ambiente escolar, uma concepção profissional forjada

a partir da pressão dos contextos escolares. É interessante notar que a professora Eva se questiona acerca do peso dos professores da universidade nesse processo de formação. Percebe-se nessa questão a contradição que é inerente ao processo de formação docente, que é complexo, multidimensional (CANDAU, 2011; VEIGA, 2012), contingencial e disputado (DIAS, 2008) e que estão em íntima relação com as contradições da sociedade em que se desenvolve.

Por fim, ressalto que todos os professores acreditam que a formação no curso permite um amplo conhecimento da realidade em que os estudantes irão atuar. Atribuem isso tanto à estrutura do PPC, mas também às atividades curriculares que são realizadas, sobretudo, a inserção nas escolas através de projetos, observações etc.

Não obstante, as professoras Ana Maria e Roseana salientaram que é um desafio fazer os estudantes perceberem que a realidade que eles encontrarão não é uma reprodução daquela que está nos textos estudados em sala de aula, que eles não estão recebendo ‘uma receita’ para ser aplicada. Esse fato, entretanto, não justifica, na opinião das docentes, a análise precipitada que alguns estudantes fazem de que a prática é diferente da teoria.

No Capítulo seguinte apresento a discussão acerca da possibilidade da existência de elementos indicadores de um currículo integrado na perspectiva de Basil Bernstein e faço uma articulação entre os dados obtidos empiricamente ressaltando aspectos de maior convergência entre esses dados e considerados mais relevantes para reflexão do tema desta pesquisa.

6 REAPROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE PRÁXIS E DE CURRÍCULO INTEGRADO

Neste Capítulo retomo o conceito de currículo de Basil Bernstein para discutir, a partir de dados obtidos na pesquisa empírica, a existência de conexões entre o conceito de currículo integrado do autor e o curso de Pedagogia investigado considerando a potencialidade desse conceito na viabilização da articulação teoria e prática na formação do pedagogo. Faço também uma síntese procurando articular alguns aspectos da discussão realizada no Capítulo anterior a partir das três fontes de dados obtidas considerando as informações mais consensuais.

6.1 Currículo integrado: aproximações e distanciamentos no curso de Pedagogia

No Capítulo I ao discutir a compreensão de currículo, apresentei a abordagem de Basil Bernstein acerca do currículo, na qual o autor concebe duas perspectivas de currículo no sistema de mensagem educacional: o currículo do tipo coleção e o currículo do tipo integrado. A partir da definição de currículo integrado, argumentei a possibilidade de operar com esse conceito para reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia da UESPI, uma vez que essa abordagem conceitual sustenta-se em relações curriculares que favorecem o trabalho pedagógico a partir de uma ideia central norteadora da formação, a exemplo da articulação teórico-prática, numa perspectiva de práxis, como defendido nesta Tese.

Assim, a partir de alguns dados obtidos na pesquisa empírica busquei refletir acerca da existência, ou não, de elementos indicadores que se aproximam ou distanciam de uma perspectiva integrada de currículo. Ressalto que o propósito não é uma classificação precisa quanto à definição de Bernstein (1988), pois, para fazê-lo, compreendo que seria necessária uma abordagem empírica mais específica e criteriosa envolvendo outros aspectos inclusive com observação e análise das práticas curriculares ou análise do discurso pedagógico em sala de aula, por exemplo. Assim, o propósito é, a partir das falas dos sujeitos pesquisados e da análise do PPC, refletir sobre elementos que apontam, predominantemente, para um currículo do tipo integrado ou do tipo coleção para, assim, relacionar com a construção e uma articulação teórico-prática indicativa de práxis. Trata-se, pois, de uma reflexão que

objetiva ressaltar a discussão da relação teoria e prática e, não necessariamente, de enquadramento de um tipo de currículo.

Os dados obtidos junto aos docentes focalizaram duas questões inseridas na entrevista com o propósito de reflexão sobre essa temática. O objetivo inicial era fazer a discussão apenas a partir das falas dos docentes e do PPC, porém, durante o Grupo Focal com os estudantes, diversas falas emergiram como significativas para essa reflexão. Portanto, serão utilizadas de forma complementar à discussão.

De acordo com Bernstein (1998), o currículo do tipo coleção caracteriza-se pelo estabelecimento de fronteiras rígidas, separadas entre as áreas de conhecimento ou entre disciplinas o que promove relações pedagógicas isoladas e hierárquicas, sustentadas numa noção de maior ou menor importância no currículo. Em contraposição no currículo integrado essas fronteiras são abertas, com possibilidade de trocas e relações mais horizontais na prática curricular.

Partindo dessa ideia tomei como ponto de reflexão inicial as relações entre dois grandes núcleos de formação do curso de Pedagogia: o Núcleo de Fundamentos da Educação e o Núcleo das Disciplinas Pedagógicas³¹ buscando saber como os professores percebem as relações entre eles na prática curricular, sobretudo, em termos de hierarquização e quanto a atribuição de valor (maior ou menor importância) às áreas de formação no curso.

Quanto à articulação entre as disciplinas do núcleo de fundamentos teóricos da educação e aquelas chamadas pedagógicas, a maioria dos professores considera que há pouca articulação entre os docentes. Todos os professores julgam que o PPC permite tal articulação dado o conjunto de disciplinas e como elas estão postas em cada Bloco de ensino. Porém, avaliam que a dificuldade está mesmo entre os docentes, que há pouco diálogo entre os professores dos Blocos iniciais e os Blocos finais, por exemplo. Mas também entre professores do mesmo Bloco fazendo com que o trabalho termine sendo bastante isolado, individualizado. É interessante registrar que os professores consideram que os alunos conseguem fazer articulação dos conteúdos entre diversas disciplinas, que percebem isso durante as aulas. Para

³¹ Quero destacar que a utilização da terminologia 'Núcleo de Disciplinas Teóricas' e 'Núcleo de Disciplinas Pedagógicas, ou Práticas', não significa compreendê-las nessa esfera de separação 'teoria' e 'prática'. Trata-se, sobretudo, da necessidade de referir-me, na discussão, a um ou outro grupo de saberes. Faço a opção pela não utilização da terminologia 'profissionalizante' em relação ao Núcleo das disciplinas Pedagógicas por entender que as disciplinas de Fundamentos Teóricos da Educação visam um preparo profissional, portanto, são também profissionalizantes.

alguns docentes quando há articulação entre esses núcleos de saberes isso ocorre mais por uma ação individual de um ou outro professor. As falas a seguir ilustram bem o pensamento predominante entre os docentes.

Outra questão que eu vejo, nós professores, trabalhamos de uma forma muito isolada. Exemplificando: eu trabalho com a área da educação infantil teria que ter um diálogo bem de perto, sinto essa necessidade desse diálogo, com o Estágio supervisionado na educação infantil. Eu procuro, às vezes, participar, quando posso, dos seminários que eles fazem ao final desse estágio para eu perceber, tentar entender um pouco, o que eles estão vivenciando lá, para estar fazendo uma releitura da minha disciplina, mas nós precisamos dialogar mais. Eu acho que falta esse diálogo, não adianta elaborar um plano, colocar disciplinas e continuar os professores trabalhando sem esses diálogos. (Profa. Ana Maria)

[...] que existam mais encontros, mais reuniões para nós discutirmos como nós poderíamos melhorar cada vez mais essa articulação entre as disciplinas. Já existe porque todo professor já faz individualmente; cada professor na sua particularidade consegue fazer essa relação entre teoria e prática [...], mas eu sinto que há a necessidade de nós colocarmos como uma das prioridades dentro do curso, de conseguirmos melhorar ainda mais dentro da nossa prática pedagógica. (Profa. Tatiana)

Durante o Grupo Focal essa falta de diálogo entre as disciplinas e/ou entre os docentes foi evidenciada pelos estudantes, sobretudo, na discussão sobre o eixo da Pesquisa no curso. É possível que essa problemática tenha sido mais percebida nesse componente curricular pelo fato de que o conjunto das disciplinas de Pesquisa Educacional se propõem à realização de um trabalho em progressão, sendo mais perceptível quebras e rupturas. Outra situação apontada pelos estudantes que pode estar relacionada a problemas de comunicação interna do curso trata-se da repetição de conteúdos em algumas disciplinas.

Quanto à atribuição de maior ou menor importância aos Núcleos de conhecimentos, que possam sugerir uma hierarquização na concepção dos conhecimentos teóricos e práticos, as opiniões foram as seguintes: dois professores avaliam que há por parte dos estudantes uma atribuição de maior importância às disciplinas de caráter mais prático, as pedagógicas; um professor considera que há uma maior importância para as disciplinas dos fundamentos da educação, mais teóricas e os demais professores disseram que não percebem diferenciação em termos de importância, ou seja, que os estudantes valorizam igualmente os dois núcleos de formação.

Na avaliação dos professores os estudantes que consideram as disciplinas pedagógicas mais importantes o fazem porque valorizam mais uma dimensão do fazer

no processo docente, inclusive porque anseiam cursar logo essas disciplinas porque acreditam que elas poderão auxiliá-los em suas práticas.

Um dos professores considera que há uma espécie de esquecimento em relação às disciplinas de fundamentos da educação, uma vez que estão no início do curso, então, elas vão sendo esquecidas, daí a valorização maior das disciplinas de prática. Com esse mesmo argumento o docente explica o fato dos professores das áreas de fundamentos da educação serem pouco convidados para participação em Bancas de TCC e, principalmente, para ser orientador de TCC. Quanto a essa questão o docente expressa certo ressentimento, pois avalia que poderá contribuir mais com a formação do pedagogo. O seu discurso revela a percepção de existência de uma temporalidade que separa dois grupos de saberes, teóricos e práticos, ilustrado a seguir.

Eu olho muito para aquilo que faço, para o meu trabalho, para a minha área e quando olho, eu não a vejo contemplada em outros momentos, fico com a impressão que a gente é esquecido lá no bloco 1º e 2º “ah ficaram para trás” uma colega minha falou isso [...] e também porque nossa disciplina é teórica e que não contribui muito para a prática já me disseram isso, professores e diversos alunos. Eu acho que falta essa articulação; não é que não haja; eu acho que há uma boa articulação, por exemplo, de disciplinas das áreas outras. E nesse sentido eu penso que a gente é colocado em um lugar que, digamos assim, auxiliar, um lugar um pouquinho menor. (Prof. Ziraldo)

Em contraposição, para a docente que considerou que os estudantes atribuem maior importância às disciplinas teóricas acredita que tal valorização possui uma dimensão cultural que é histórica, no âmbito da academia, ou seja, valorizar mais aquilo que a teoria representa em termos de conhecimento, maior rigor, rebuscamento, etc; enquanto a dimensão prática teria um menor valor, menos científico. Candau (2011) trata dessa discussão ao salientar que na formação de professores há tendência de se atribuir maior ou menor importância a uma ou outra das dimensões da formação. No que tange à prática, esta “é visualizada como o âmbito do não rigoroso, não científico, que em nada contribui para formação do educador, reduzindo-se a um “obscuro-ativismo”. Por outro lado, a teoria é vista como um conjunto de verdades absolutas e universais” (CANDAU, 2011, p. 66).

Perguntei também aos professores se em relação ao corpo docente ou por parte da gestão do curso eles percebiam alguma atribuição diferenciada de importância entre as disciplinas ou núcleos de conhecimento. Quanto a isso todos afirmaram que não.

No diálogo com o corpo discente, algumas falas demonstraram um valor maior às disciplinas práticas/pedagógicas. Nesse caso, discurso indicava que tal postura estava relacionada às situações contextuais desses alunos, ou seja, eles tiveram uma experiência de Estágio Extracurricular bastante precoce e buscavam uma ‘ajuda’ das disciplinas pedagógicas na execução das atividades práticas nesses Estágios, como cheguei a mencionar na análise dos dados dos alunos. Porém, a percepção que tive durante os Grupos Focais foi que isso não se trata de uma postura hegemônica entre os estudantes do curso, ou seja, o discurso predominante ressaltou a importância da teoria, do mesmo modo que a prática no processo de formação.

Outro dado pertinente à questão é olhar a distribuição da carga horária do curso em relação às disciplinas teóricas e práticas. A carga horária total do curso, 3.380 h/a, está distribuída da seguinte forma: 450h/a são destinadas a Estágio Supervisionado, 405 h/a à Prática Pedagógica e 240 h/a à Prática e Pesquisa Educacional, 200 h/a para AACC's, restando 2085 h/a para as disciplinas de caráter teórico. Verifica-se com esses dados que há uma predominância das disciplinas teóricas no curso. Mesmo que se considere que algumas dessas disciplinas de caráter teórico possuem também um percentual de carga horária prática, por meio da realização de projetos e vivências nas escolas, como verificou-se no PPC e nas falas dos estudantes, ainda assim, há uma prevalência de carga horária teórica.

Em uma avaliação pessoal e, em acordo com Saviani (2008), considero esse um aspecto favorável à formação, visto que é necessária uma sólida formação teórica para formar profissionais com capacidade crítica. Conforme discutido no Capítulo 2, uma das críticas feitas por autores ao discutirem a política de formação de professores predominante no país, é a existência de um norteamiento voltado para a dimensão prática, do saber fazer. Nesse caso, diria que o PPC de Pedagogia da UESPI não segue essa tendência. Ao mesmo tempo, o cruzamento das três fontes de dados não revela qualquer negligência em relação à formação prática no curso. Uma reflexão que poderia ser feita acerca desta questão é se ela estaria relacionada à maior influência das DCNP em relação a outras normativas legais; o que seria necessário olhar também como a proporcionalidade de carga horária teórica e prática tem se manifestado em outras IES.

A existência de uma articulação entre os Núcleos de conhecimentos teóricos e práticos no sentido de estabelecimento de diálogo, de igual valorização dos saberes estaria relacionada com uma perspectiva do currículo integrado. Como salienta

Bernstein (1988), o princípio organizativo da integração define que os limites entre os conteúdos são abertos, fragilizando relações hierárquicas.

Todavia, esses dados indicam uma situação que é um tanto paradoxal. Se por um lado revelam a inexistência de uma postura indicativa de hierarquização em relação aos núcleos de conhecimentos, assim como as fronteiras entre esses Núcleos não são fechadas indicando uma aproximação com o currículo do tipo integrado, por outro lado, ficou evidenciado o pouco diálogo entre os docentes, salientando um trabalho isolado; os diálogos e trocas existentes ficam por conta de iniciativas pessoais dos docentes. Como explicar esse paradoxo?

Uma tentativa de compreender essa situação pode ser feita a partir de duas questões relevantes no âmbito do pensamento de Bernstein e que se relacionam à discussão de currículo: a existência de uma ideia comum integradora e os conceitos de classificação e enquadramento.

Primeiramente mencionar que, de acordo com Bernstein (1988), o currículo integrado pressupõe a existência de um trabalho comum, coletivo, no qual currículo, pedagogia e avaliação sejam pensados e articulados pelo conjunto dos professores do curso. No caso em discussão, verifica-se que há uma quebra dessa noção de coletividade que fragiliza o sentido de integração. Portanto, embora a dimensão teórico-prática, seja mencionada no PPC como uma ideia forte e esteja bem representada no discurso dos sujeitos como relevante, inclusive, exemplificada em termos de estratégias docentes, não se pode afirmar que essa ideia esteja plenamente incorporada enquanto coletivo docente.

No que se refere aos conceitos de Classificação e Enquadramento é importante registrar que a não existência de uma hierarquização entre núcleos de conhecimento que feche as fronteiras entre as disciplinas mostra que o princípio de Classificação é fraco (C^-). Porém, como as relações entre os sujeitos se estabelecem de forma isolada, seria indicador de um Enquadramento forte (E^+), lembrando que o conceito de enquadramento remete às relações e práticas comunicativas no interior da mensagem educacional. Neste caso, pautada em Bernstein (1988, 1996), diria que ocorre uma Classificação fraca com Enquadramento forte (C^-E^+), situação que, segundo o autor, é passível de existência. Entretanto, considerando que “uma redução do isolamento entre os conteúdos reduz o poder de decisão dos professores em relação direta com a força do código” (DOMINGOS et al., 1986, p. 162), significando, portanto, relações mais flexíveis entre professores e alunos e dos professores entre

si, com as decisões sendo tomadas mais coletivamente, questiono-me sobre a explicação para a situação encontrada no âmbito do curso de pedagogia.

Assim, é pertinente trazer o pensamento do próprio Bernstein (1996) ao esclarecer que as relações no interior do sistema educacional estão em sintonia com o sistema de produção das condições materiais de existência. Portanto, Enquadramento e Classificação refletem na esfera do sistema educacional, esfera micro, as condições sociais macro. Desse modo, considero que o Enquadramento (forte ou fraco) ilustrado nas relações entre os transmitentes (os professores) é norteado não somente por um princípio de classificação – caracterizado aqui pela atribuição de maior ou menor valor ao conhecimento teórico ou ao conhecimento prático – mas também pelo fato de que essas relações (princípios de comunicação) entre os sujeitos são produzidas no escopo de uma lógica determinada de trabalho.

Portanto, o enquadramento forte da relação entre os professores do curso estaria em articulação com as relações de trabalho predominantes no modelo de produção capitalista marcado por individualidade, isolamento e fragmentação que dificulta o coletivo e a totalidade. E o professor, enquanto trabalhador da educação, não está dissociado desse contexto. A fala de uma das docentes reflete um pouco isso.

Acho que falta uma inter-relação entre os professores. É um problema. Primeiro porque é assim, um trabalha de manhã, outro de tarde, outro em outra instituição. Hoje todo mundo vive em função de um tempo que é desastroso, uma correria. (profa. Cecília)

Outra fala neste mesmo sentido foi feita por uma estudante. Ao darem sugestões para melhorar a relação teoria-prática no curso, uma estudante considerou que ter maior acompanhamento dos professores nas atividades realizadas nas escolas, mas para isso ela julga que os docentes precisariam de mais tempo.

Eu acho que está faltando mais professores de dedicação exclusiva (E1B9)

Um dado que se mostrou relevante para análise do currículo integrado diz respeito ao conhecimento educacional transmitido na relação pedagógica, ou seja, os tipos de conhecimentos que adentram ao currículo. Para Domingos et al (1986), no currículo integrado esse controle é menos rigoroso sendo mais perceptível uma articulação entre o conhecimento educacional e conhecimento extraescolar tanto do professor quanto do aluno. Quanto a isso as falas de alguns professores mostraram que em sua forma de trabalhar partem de saberes e experiências suas, pessoais,

como também dos saberes trazidos por seus alunos; disseram que costumam pedir que tragam situais coloquiais para a partir delas relacionar com determinados conceitos e aprofundá-los. Sob esse aspecto, há aqui, uma aproximação com o currículo integrado.

Na análise do PPC também encontrei algumas referências pertinentes para discussão sobre o currículo integrado. Partindo de meu objeto de interesse – conhecimento da relação teoria e prática – procurei perceber se a articulação dessas dimensões na formação do pedagogo assumia uma posição de relevo no PPC a ponto de constituir-se em uma ideia integradora (BERNSTEIN, 1988) a nortear o currículo. A explicação de uma ideia integradora refere-se a um consenso ideológico partilhado pelo corpo docente. Domingos et al (1986) explica que a quebra de barreiras entre os sujeitos e os conteúdos, permite o surgimento das diferenças, nesse sentido, é preciso que a ideia integradora seja um consenso para permitir um trabalho comum.

Quanto a esse aspecto, a análise e discussão do PPC, já apresentada anteriormente, mostrou que a articulação teórico-prática se constitui em uma ideia supervalorizada no Projeto do Curso, estando expressa em diversas passagens desde a justificativa da reformulação do Projeto à orientação de realização de componentes curriculares, com ênfase maior nos componentes de Pesquisa e Estágio. Quanto a esse aspecto diria que há uma aproximação com a noção de currículo integrado. Entretanto, verifico também certo distanciamento ao relacionar essa característica de currículo integrado a uma outra citada por Bernstein. Ele salienta que a ideia integradora deve 'explicitar-se'. Compreendo que a ideia integradora precisa ser suficientemente clara, coerente, instrutiva, para permitir ações coerentes em torno dela.

Voltando ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, a análise revelou que embora haja direcionamentos acerca de como promover articulação teórico-prática no sentido da práxis, é possível torná-la mais explícita para, talvez, nortear os docentes e assim, promover maior diálogo entre os mesmos. Um exemplo disso está no item em que as disciplinas da grade curricular são apresentadas em eixos de conhecimento sugerindo que aquelas disciplinas de cada eixo deveriam estar articuladas entre si em termos de prática pedagógica e curricular, porém, não há indicação no Projeto sobre fazer esse trabalho de articulação. Outra hipótese que pode ser feita é que as ideias fundantes do currículo não sejam suficientemente conhecidas do coletivo docente.

Ainda em relação ao PPC, este traz na sua apresentação e justificativa elementos indicadores que o processo de construção do Projeto resultou de um trabalho coletivo; há também no Projeto, no item sobre gestão do curso, proposta de ação de acompanhamento do seu funcionamento. Embora não haja explicitação de como isso será feito, percebo nesse fato uma identificação com outra característica do currículo integrado que é a criação e processos de retroalimentação ou de controle da ideia central e que, de acordo com Bernstein (1988) deve resultar de comissões compostas por professores e alunos.

Acerca da construção da dimensão teórico-prática no currículo percebo que a organização curricular na perspectiva do currículo integrado de Bernstein, seria favorável a esse processo. Afinal, a unidade teórico-prática não se concretiza em estruturas curriculares fechadas (tipo coleção) e forte separação entre áreas de conhecimento e sujeitos do processo. A formação de professores que proporcione a unidade entre aspectos teóricos e práticos que ultrapassem a mera justaposição e se direcione num sentido de *práxis* educativa efetiva, necessariamente precisa do envolvimento de todos os professores do curso e inter-relacionando as diversas disciplinas em torno de uma ideia comum integradora, como sugere Bernstein.

Considero pertinente citar ainda que na perspectiva do currículo integrado, pedagogia e avaliação encontram-se articuladas. De forma que, como salienta Bernstein (1988), uma perspectiva integrada do currículo redundaria em práticas avaliativas que seriam também menos autoritárias. No que tange a essa questão, os dados coletados junto aos estudantes indicou ser este um ponto nevrálgico na formação, pois prevalece, em alguns casos um tratamento da avaliação dissociado do processo formativo.

A análise dos dados permite considerar que o currículo do curso de Pedagogia apresenta tanto aproximações quanto distanciamentos em relação ao currículo do tipo integrado. Compreendo que uma maior aproximação das características de um currículo integrado, na perspectiva de Bernstein, seria uma potência para construção de práticas docentes que venham a definir a *práxis* como ideia central integradora. Nesse processo, penso que um dos obstáculos iniciais é a superação da falta de diálogo entre os professores, pois só dessa forma é possível pensar em outras estratégias no sentido de um currículo integrador, mesmo que este não possa ser alcançado na totalidade, se caracterizando mais como uma perspectiva ideológica e teórica, como diz Bernstein(1988).

6.2 Algumas articulações na práxis formativa do curso de Pedagogia

Neste item faço uma discussão articulando dados obtidos junto aos sujeitos, docentes e discentes e da análise documental, destacando aquilo que se sobressaiu como informações mais consensuais nesses dados e que possam significar maior possibilidade de compreensão e conhecimento do objeto em análise nesta Tese, ou seja, a unidade teórico-prática na formação do pedagogo. Adotarei como referência aspectos centrais do conceito de práxis, mas sem a preocupação de categorização. Considerando que os dados já foram apresentados e discutidos individualmente com os autores, farei aqui apenas uma ênfase daqueles mais relevantes no cruzamento das informações obtidas.

Inicialmente no que tange à percepção da dimensão teoria e prática e como elas são significadas pelos sujeitos do curso e no PPC, a avaliação que pode ser feita a partir dos dados é que elas são percebidas como importantes para o processo de formação tanto por parte dos alunos quanto por parte dos docentes. Embora tenha sido notado que alguns estudantes atribuem maior importância à dimensão prática em sua formação, essa percepção foi de uma minoria. Há, portanto, uma compreensão geral de que teoria e prática são igualmente importantes para formação do profissional. Estas duas dimensões são tratadas no PPC como questão fundante da Pedagogia e, portanto, de relevância central no atual Projeto do Curso.

Teoria e prática são significadas de forma bastante semelhante por professores e alunos. Nas falas dos docentes ficou bem explícita uma compreensão de unidade entre os conceitos, nenhuma fala denotou qualquer sentido de compreensão fragmentada, estanque ou de que teoria seria inerente a um determinado espaço – acadêmico, por exemplo – e a prática de outro campo, como a escola. Porém, deixam claro que é necessário que a teoria discutida na universidade seja de algum modo vivida nos espaços de atuação do pedagogo para solidificar a formação do aluno. Os docentes expressaram compreensão acerca da produção (nascido) da teoria a partir das realidades em que os sujeitos estão inseridos, mas que deve retornar a essa realidade para orientá-la e, simultaneamente, ser melhorada. Demonstrando, portanto, uma compreensão dialética dessa relação.

No caso do corpo discente, o posicionamento quanto a essa questão ficou um tanto dividido, pois uma boa parte das falas dos sujeitos ainda localiza a dimensão da prática ao ambiente da escola, ou outro espaço de atuação do pedagogo, assim como,

apresenta uma compreensão de prática como 'o fazer'. Porém, outra parte dos sujeitos consegue reconhecer em atividades realizadas em sala de aula, na universidade, uma dimensão prática porque apreendeu que toda teoria tem nela uma prática embutida, assim como toda prática está imbuída de teoria.

O conhecimento da realidade de atuação futura por parte dos estudantes foi outro ponto central de nossa reflexão uma vez que a demonstração desse conhecimento é um critério de práxis, pois é necessário conhecer para intervir. O conhecimento da realidade diz respeito a aproximar-se de uma realidade que é física, estrutural, mas, sobretudo contextual. Isso implica conhecer essa estrutura enquanto contexto de trabalho, considerando os aspectos inerentes a essa realidade, como, por exemplo: conhecer as condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho, com quais características de alunos, saber sobre os contextos de suas famílias, da comunidade local, sob quais determinações legais e regulamentações locais dos sistemas de ensino a escola opera, das relações de trabalho entre os colegas, enfim a percepção do clima organizacional.

A intersecção das informações obtidas junto a professores e estudantes evidencia que existe no curso um conjunto de atividades curriculares que proporcionam essa aproximação com a realidade visando conhecê-la. Isso foi afirmado pelos estudantes durante o Grupo Focal e reafirmado pelos docentes nas entrevistas. Entretanto, destaco dois aspectos: primeiro o fato dos alunos afirmarem que o curso (por meio das disciplinas) e os professores (pelas estratégias adotadas) promovem o conhecimento da realidade, porém consideram que há muitas questões que ficam de fora e que poderiam ser mais exploradas durante as aulas. Os professores, por sua vez, declaram que os estudantes, de certo modo, esperam obter uma espécie de receituário para enfrentamento da realidade, com a previsão de todas as situações que encontrarão no ambiente escolar; o que é impossível dada a sua dinâmica, complexidade e contradição.

O conhecimento da realidade a ser enfrentada requer do estudante o domínio ou apropriação dos fundamentos necessários para interpretação dessa realidade e, quiçá, sua transformação por meio de adequada intervenção. Nesse sentido, relaciono à questão do conhecimento da realidade, o domínio dos conteúdos ou saberes pedagógicos necessários para interpretá-la, o que Vásquez (2011) denomina apropriação da prática acumulada necessária à transformação da realidade. Quanto a esse aspecto, os docentes julgam que os estudantes possuem um arcabouço

teórico-prático adequado para intervenção na realidade, algumas professoras afirmam com tranquilidade que os alunos são muito bons.

A fala dos estudantes, em parte, vai ao encontro da fala dos professores, pois se consideram bem subsidiados em algumas áreas de atuação, e em outras não. Demonstraram segurança para atuação na docência, especialmente, no ensino infantil e fragilidade na atuação em gestão e junto a alunos com problemas de aprendizagem. Consideraram também que a formação que obtém para reflexão sobre o uso das TICs na educação é insuficiente, assim como para enfrentamento de situações conflituosas como indisciplina e violência escolar.

Outro ponto discutido simultaneamente com estudantes e professores e de grande relevância para discussão do nosso objeto foram as estratégias de articulação teórico-prática. Enfatizarei aqui as ponderações quanto ao Estágio e Pesquisa.

Conforme já discutido anteriormente, o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores é considerado um momento de fundamental importância no que se refere à relação teoria e prática, sendo necessário, porém, que este seja concebido como uma etapa de formação articulada a todo o Curso. Os dados desta pesquisa revelaram que o Estágio assume esse papel essencial na formação dos pedagogos desde a sua concepção no PPC, onde fica indicado de forma explícita sua função de relevância na articulação teórico-prática e o norteamiento de sua forma de funcionamento, objetivando uma unidade entre os três estágios do curso. A entrevista com as professoras indicou a existência de momentos de reflexão teórica sobre a prática desenvolvida no ambiente escolar, dado este percebido também nas falas dos estudantes.

Não obstante a positividade desses aspectos algumas dificuldades foram apontadas na sua operacionalização tanto pelos estudantes como por parte dos professores salientando-se como mais evidente, a resistência por parte das escolas em receberem os alunos para o Estágio, com acentuação dessa situação em relação ao ensino fundamental onde verifica-se também certa restrição à liberdade de atuação dos estagiários nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A explicação encontrada para esse fato, tanto por parte dos professores quanto pelos alunos, foi a mesma: a preocupação das escolas e professores de que a atuação dos estagiários pudesse afetar o planejamento escolar quanto aos resultados das escolas nas avaliações externas, incidindo negativamente na meta estabelecida para IDEB da escola e, por conseguinte, para a rede municipal de ensino.

Quanto a essa limitação de atuação, os estudantes expressaram um sentimento de mágoa e frustração, o que foi mencionado também pelas professoras. Tais dificuldades costumam ser objeto de reflexão por parte de professores e alunos durante os encontros e momentos de interação do Estágio sem, entretanto, indicativo de solução. Na avaliação das professoras de Estágio em docência, o Seminário Integrador que ocorre ao final da disciplina no qual são convidados a participarem também os gestores das escolas, pode ser uma via para tentar amenizar esse problema.

Outro ponto crítico em relação ao Estágio e que foi indicado por professores e alunos foi quanto a atuação de estudantes do sexo masculino com crianças da educação infantil. De acordo com os sujeitos da pesquisa, na Rede Municipal de Ensino de Teresina há uma restrição à atuação de professores do sexo masculino na educação infantil. Tal restrição não está formalizada em termos de legislação municipal sendo, portanto, parte de um discurso que se afirma de modo sutil e subliminarmente às práticas gestoras e dos docentes. Quero frisar aqui que esta problemática foi expressa por uma das professoras de Estágio com certa consternação, pois compreende tratar-se de uma problemática cuja reflexão passaria também pela ajuda de professores de outras disciplinas do curso e que é difícil tal articulação, mas também com professores das escolas.

O Estágio em Gestão Escolar também foi objeto de reflexão e com sintonia entre o discurso dos estudantes e da professora. O destaque é o fato de haver uma resistência maior quanto a receber estagiários para prática em Gestão Escolar. É uma tendência, um desejo, diria, de que os estudantes sejam direcionados para atividades de docência, salvaguardando, assim, demandas da escola. Enquanto ex-professora de Estágio em Gestão Escolar devo confessar que percebia de forma bastante sutil essa situação. Os dados coletados nesta pesquisa informam que tal problemática foi intensificada significativamente. Avalio que tal intensificação está relacionada com processos de regulamentação escolar pela Secretaria Municipal de Educação, especialmente no que se refere ao cumprimento de metas educacionais.

Em relação à pesquisa um primeiro aspecto a ser destacado a partir dos dados é o consenso quanto a relevância desse componente curricular para a formação, ressaltado igualmente por professores e alunos e salientado no PPC. Nesse Documento ele assume também a função de ser articulador da relação teoria e prática no curso. A partir da leitura do PPC e das falas dos sujeitos é possível afirmar que a

proposta de pesquisa procura distanciar-se de uma concepção de pesquisa numa perspectiva pragmatista.

Embora os professores e os alunos tenham dito que seus objetos de pesquisa surgem de interesses localizados em suas realidades, essa noção de realidade extrapola a dimensão micro da sala de aula. Isso pôde ser confirmado pelas falas dos sujeitos ao citarem seus temas de pesquisa e pelas professoras que acompanham as disciplinas de Prática e Pesquisa ou que orientam TCC. Penso que um estudo sobre essa questão poderia gerar reflexões pertinentes para área da formação em Pedagogia; não apenas no sentido da identificação de temáticas, mas de saber como elas são tratadas e seu nível de aprofundamento do ponto de vista acadêmico.

Em contrapartida, os sujeitos apontaram algumas dificuldades quanto à operacionalização do conjunto de disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional que culminam com a elaboração do TCC, sendo a mais evidente delas a pouca articulação entre as disciplinas o que gera, por vezes, a produção de trabalhos sem finalidade, pois não são aproveitados nas disciplinas subsequentes. Essa problemática encontra sua explicação central na falta de diálogo entre os docentes, mas também na mudança das temáticas de investigação por parte dos estudantes. O outro problema apontado por professores e alunos é a dificuldade de escrita destes que posterga a conclusão de alguns TCCs.

Por fim quero salientar outro aspecto refletido nesta Tese, a concepção de pedagogo formado no curso da UESPI. Essa questão foi refletida com os docentes e analisada no PPC. O propósito era saber se o norteamento formativo se direcionava mais para uma abordagem crítica ou tecnicista da formação, considerando a fundamentação teórica adotada neste estudo. Quanto ao PPC, o texto não traz uma redação explícita acerca da concepção de pedagogo, mas deixa claro nortear-se pela abordagem sócio histórica defendida no âmbito da ANFOPE, cujos textos serviram de base para Comissão de Elaboração e Reformulação Curricular. Na avaliação dos docentes a posição predominante foi daqueles que julgam que o curso proporciona uma formação de pedagogo comprometido com uma visão crítica da educação.

Perceber essa concepção foi um propósito desta Tese considerando os três tipos de dados. Assim, durante a realização do Grupo Focal com os estudantes procurei perceber em seus discursos subsídios que permitissem inferir se eles construíram uma visão crítica acerca da educação. Sobre esse aspecto os discursos me levam a considerar que predomina entre os sujeitos uma visão crítica da educação,

percebida no modo como avaliam diversas questões da educação ilustradas no capítulo V.

Para relembrar aqui desatacaria, por exemplo: a demonstração de uma concepção ampla de educação, a percepção dos condicionantes do trabalho docente, as relações de determinação do processo de escolarização para além da sala de aula, a forma como analisaram a questão de gênero no curso, a reflexão que fizeram sobre a própria formação (auto formação), o domínio de conceitos pedagógicos e como os utilizaram em suas práticas, dentre outros. Assim, considerando essas três fontes de informação, é possível inferir que o curso promove uma formação mais voltada à dimensão crítica do ato de educar.

Por fim, o propósito neste item não foi argumentar que a existência de alguma consensualidade no cruzamento dos dados possa significar verdades absolutas ou que eles possam ser compreendidos como pleno conhecimento do objeto em estudo, mas enfatizar essas informações e, nesse processo refletir sobre o sentido que elas, eventualmente, possam ter na intersecção com as demais informações obtidas na pesquisa. E, a partir disso, pensar em considerações mais abrangentes e conclusivas, ainda que provisórias, acerca daquilo que se investigou nesta Tese. No item seguinte, apresento as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana.

Paulo Freire, 1987

Os estudos sobre a formação de professores têm produzido uma quantidade significativa de conhecimento sobre esse processo. Um dos aspectos que pode ser apreendido dessa produção é que a formação de professores é complexa e que é um equívoco pensar a formação numa perspectiva de totalidade e finitude. Muito embora, em diversos momentos tenhamos tal ilusão. Enquanto professora de curso de formação de professores, por diversas vezes, me percebi com essa expectativa quase utópica: o que fazer, como fazer para que nossos alunos possam sair 'preparados' para enfrentar todos os desafios que prática docente traz, sobretudo, nesse contexto da escola pública brasileira? Qual projeto curricular daria conta de formar professores com capacidade crítica o suficiente para contribuir com a transformação da sociedade no sentido de torná-la mais justa e igualitária?

Ao iniciar minhas reflexões sobre a temática da formação de professores, nesta Tese, já sabia que não teria respostas positivas ou completas para tais questionamentos. Entretanto, essa certeza não se constituía impeditivo da busca, afinal, ainda que seja um desafio projetar a formação docente, entendo ser esta uma necessidade e que deve ser feita a partir de determinados pressupostos.

Portanto, o intuito foi buscar elementos que ajudassem a refletir sobre a formação docente partindo da prática formativa de uma determinada instituição perspectivando, a partir de uma experiência micro, elementos mais amplos da formação de professores. Nesse cenário, estabeleci compreender a práxis como uma das muitas possibilidades que podem ser feitas na reflexão sobre a formação de professores. Sabendo-se que nesse processo algumas reflexões seriam secundarizadas pela simples impossibilidade da totalidade analítica.

Assim, foi definido como objetivo geral desta Tese analisar o currículo do curso de Pedagogia, identificando processos e práticas que se desenvolvam numa

perspectiva de construção da unidade teoria-prática de modo a projetar possibilidades de uma práxis futura do pedagogo. Considerando o objetivo traçado, a estratégia empírica de aproximação do objeto de estudo foi a análise dos discursos dos sujeitos do currículo, professores e alunos, e análise documental do PPC e documentação que regulamenta a formação em Pedagogia, as DNCP. A análise foi norteada por questões suscitadas no início da pesquisa e que ao longo da investigação foram sendo melhoradas no sentido de buscar uma aproximação com o objeto em estudo.

Assim, com base nesse movimento de buscar conhecer o objeto, seguindo as questões norteadoras da pesquisa e os objetivos específicos definidos é possível fazer algumas considerações, se não conclusivas, mas a título de encerramento desta etapa da pesquisa.

Inicialmente é possível afirmar que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, elaborado em 2004 e que passou por duas reformulações sendo a mais recente a de 2013, cuja proposta foi objeto de análise nesta Tese, está em acordo com o que definem as Diretrizes Curriculares de Pedagogia, tanto no que se refere ao aspecto mais amplo de concepção de formação - formando simultaneamente para docência e gestão escolar - quanto aos componentes curriculares formativos e carga horária do curso.

Em relação à significação atribuída às dimensões teoria e prática na formação, partindo das DCNP, o discurso presente no texto do Documento reporta importância a ambas as dimensões no processo formativo, entretanto, não há preocupação em precisar um conceito das mesmas nem tampouco há orientações metodológicas de como articular essas dimensões nos projetos pedagógicos dos cursos, deixando essa atribuição às instituições formadoras no momento da elaboração do projeto do curso. Esse vácuo, em meu entendimento, permite que tal articulação possa ser feita apenas de forma justaposta e não de modo a estimular a unidade teoria-prática que viabilizaria uma formação para práxis.

No Projeto Pedagógico do curso essas dimensões são significadas de forma mais enfática em relação às DCNP, pois são concebidas de forma unitária como necessidade de superação de uma problemática histórica enfrentada pelo curso, a separação entre teoria e prática. Embora, assim como nas DCNP, não haja um conceito preciso de teoria e de prática, sendo estes inferidos em alguns trechos do Documento. No PPC são eleitos os componentes curriculares Estágio Supervisionado, Prática e Pesquisa Educacional e Prática Pedagógica como

estratégias fundamentais dessa articulação. A Prática Pedagógica está inserida em diversas disciplinas ao longo do curso de forma que a tal prática possa ser percebida na relação com os conteúdos daquelas disciplinas.

Os dados revelaram que a busca de articulação teórico-prática é feita para além daquelas disciplinas definidas no PPC. Em geral são utilizadas estratégias como: observações da prática escolar, vivências e projetos de intervenção que visam aproximar o estudante dos contextos de atuação futura. Além disso os professores declararam partir de situações do cotidiano dos estudantes com o intuito de promover tal articulação. Essa prática revela uma postura de reflexão na abordagem dos conteúdos de ensino. Assim, os diferentes discursos constantes no documento do PPC e as falas dos estudantes e professores evidenciam a existência de práticas pedagógicas condizentes com uma articulação da relação teórico-prática numa perspectiva de unidade representando uma contribuição para formação de uma perspectiva de práxis futura.

A análise do processo de reformulação curricular em sua relação com os documentos da política de formação de professor, notadamente as DCNP, permite afirmar que houve uma recontextualização na elaboração do PPC percebida em aspectos como: compreensão explicitada de formação para práxis, carga horária do curso ampliada com significativa carga horária teórica, Prática e Pesquisa Educacional e Estágio Supervisionado assumindo importância central na constituição da identidade do pedagogo, explicitação de uma concepção de profissional a ser formado mais identificada com o discurso das comunidades epistêmicas.

Tais considerações permitem concluir que o processo de reformulação curricular foi recontextualizado conforme a perspectiva ideológica dos sujeitos que elaboraram a proposta, confirmando o que Bernstein (1996, 2017) diz sobre esse processo. Assim, na recontextualização do curso de Pedagogia da UESPI houve convergências com os documentos da política curricular nacional, mas também alterações, ressignificações que não chegam, entretanto, a serem divergentes.

O diálogo com os sujeitos revelou que professores e estudantes consideram teoria e prática igualmente importantes para formação profissional. Entre os docentes teoria e prática são compreendidas numa perspectiva de unidade, como conceitos distintos, mas que não podem ser dissociados, salientando que são conceitos que se constituem mutuamente em referência a uma dada realidade. Entre os estudantes essa compreensão é mais difusa, pois tanto há o discurso que vê a teoria como aquilo

que se faz na sala de aula na universidade (por meio do estudo de teorias, autores, conceitos etc), e a prática como o que se faz nas escolas. Porém, há também compreensão que situa os dois conceitos de forma interdependente. Uma significativa parcela dos discente conseguiu, em seus discursos, apresentar uma perspectiva de dialeticidade na compreensão desses conceitos, indicando, pois, uma visão crítica acerca do tema.

No que tange às considerações sobre um direcionamento formativo pautado pela práxis e que favoreça a práxis futura é pertinente considerar os indicadores obtidos pelas categorias relacionadas ao conceito de práxis. Assim, abordo primeiramente a noção de conhecimento da finalidade da educação, objeto de trabalho do pedagogo. Quanto a esse aspecto os estudantes demonstraram possuir uma compreensão ampla da educação, percebem na educação o sentido de humanização e, mais importante, compreendem seu papel no sentido de contribuição para transformação da realidade. Situarão essa possibilidade de transformação tanto numa perspectiva individual, ou seja, dos alunos que estarão sob sua responsabilidade, mas também da sociedade.

Os estudantes também reconhecem o papel da formação no curso de Pedagogia na sua transformação subjetiva; eles consideram-se pessoas mais humanas em relação ao que eram, por serem capazes de perceber e agir de um modo diferenciado diante de determinadas questões educacionais e sociais.

Os estudantes consideram que o curso promove o conhecimento da realidade em que atuarão futuramente. Informaram que isso ocorre por meio das disciplinas, mas destacaram que são as experiências práticas realizadas no âmbito das mesmas que permitem a solidificação desse conhecimento, assim como ampliação daquilo que não foi percebido ou apropriado em sala de aula. Esse entendimento vai ao encontro, pelo menos em parte, com o pensamento dos docentes, ou seja, para os professores uma parte significativa dos estudantes conseguem se apropriar de forma consciente da realidade. Porém, outra parte possui uma visão de que o curso deveria proporcionar uma espécie de receituário no qual todas as possibilidades de realidade com suas contradições pudessem ser apropriadas.

Quanto à apropriação da prática acumulada pré-requisito para que o sujeito possa empreender uma atividade que culmine na transformação da realidade que o circunda, no caso da educação, conhecimento das teorias, técnicas e práticas da educação historicamente produzidas, os estudantes avaliam que possuem os saberes

necessários para uma atuação profissional segura. Ficou evidenciado, porém, que esse domínio de saberes não é uniforme quanto às áreas de formação do curso, havendo maior propriedade de saberes relativos à formação para docência e, mais ainda em relação à educação infantil. Acerca dessa questão a avaliação dos professores é semelhante à dos estudantes, ou seja, entendem que o conjunto de disciplinas do PPC fornece aos estudantes subsídios necessários para atuação profissional. Esse aspecto revela-se coerente com o fato de que, entre os estudantes, há predominância quanto ao sentimento de estar mais preparado para atuação na educação infantil e menos em relação à gestão escolar.

Na avaliação dos estudantes, as atividades pedagógicas consideradas mais relevantes para o aprendizado são aquelas que articulam ações de sala de aula com experiências nas escolas através de observações, projetos dentre outros. Salientaram que os momentos de discussão acerca do vivido nesses espaços possibilitam a ampliação do aprendido. As disciplinas cujos professores promovem essa articulação teórico-prática são, portanto, mais valorizadas pelos estudantes. É importante notar que essa articulação foi mencionada também por meio de práticas pedagógicas realizadas em espaços como a Brinquedoteca.

Os estudantes destacaram também como relevante para seu aprendizado profissional a experiência obtida a partir de Programas como PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e atividades de extensão. É importante frisar que, embora não fosse foco desta investigação, os estudantes, dos diferentes Blocos pesquisados fizeram diversas referências ao PIBID e Residência Pedagógica, salientando a relevância de tais Programas para formação docente.

Dentre os componentes curriculares evidenciados no PPC como fundamentais para articulação da relação teoria e prática estão as disciplinas de Estágio Supervisionado e a Prática e Pesquisa Educacional.

Em relação aos Estágios Supervisionados a análise revelou ser uma atividade bem planejada no âmbito do Projeto com especificação clara das ações em cada etapa, formalizado através de convênio amplo entre Universidade e Secretarias de Educação. O diálogo com os sujeitos mostrou que há um movimento entre ações realizadas na escola e ao mesmo tempo na Universidade, o acompanhamento por parte dos professores supervisores do Estágio foi evidenciado pelos discentes, embora considerem que o número de supervisores poderia ser maior, a análise indicou também que as disciplinas de Estágio Supervisionado se caracterizam por

momentos de reflexão nos quais as ações ou situações vividas nas escolas são objeto de discussão entre professores e estudantes, revelando, pois um aspecto positivo na formação especialmente do ponto de vista da práxis.

Entretanto, foi apontado por professores e estudantes como uma dificuldade na realização dos Estágios Supervisionados certa resistência por parte das escolas em receber os estudantes-estagiários, bem como em atribuir-lhes a responsabilidade pela regência de disciplinas como Português e Matemática. Os sujeitos explicaram que tal resistência está relacionada ao fato das escolas estarem voltadas para os exames de avaliação externa que irão refletir no IDEB e, conseqüentemente, na atribuição de bônus financeiro aos professores e gestores.

Quanto ao componente Pesquisa Educacional, foi avaliado pelos sujeitos como de grande relevância para formação do pedagogo, os discursos constantes no PPC e nas falas dos sujeitos permitem afirmar que no curso é trabalhada uma concepção de pesquisa ampla para além de uma visão pragmática, de solução de problemas imediatos de sala de aula. A definição das temáticas dos TCC's é uma das estratégias de articulação teórico-prática uma vez que partem das realidades vividas pelos estudantes nas mais diferentes situações educacionais. A qualidade e diversidade na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso são consideradas pelos docentes como um dos indicadores da qualidade dos estudantes do curso.

No que se refere à indicação de um tipo de currículo integrado na perspectiva de Basil Bernstein que, do ponto de vista conceitual, seria mais favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam uma unidade teoria-prática, os dados revelaram que existência de aproximações, mas também de distanciamentos. As aproximações estão em não se identificar uma concepção hierarquizada dos conhecimentos de ordem teórica e prática, ou seja, os sujeitos consideram igualmente importantes para formação ambas as ordens de saberes. Igualmente no PPC percebe-se uma intencionalidade valorativa dos dois aspectos na formação do pedagogo.

A unidade teoria-prática é bastante ressaltada no Projeto indicando uma aproximação com a noção de uma ideia comum a nortear a formação. Os discursos dos professores também evidenciam essa intencionalidade de fortalecimento das relações teórico-prática na formação. Entretanto, outros dados indicam que esta ideia ainda não se constituiu na prática como eixo da formação apropriada pelo coletivo docente.

Dentre os dados que mostram esse distanciamento ficou evidente a falta de diálogo entre os docentes, caracterizando, portanto, a prática pedagógica no curso como sendo ainda bastante individualizada. Os docentes reconhecem que as articulações existentes entre as disciplinas e/ou professores são decorrentes de ações pontuais ou individuais dos próprios docentes e não como uma ideia fortemente estabelecida no curso. A falta de diálogo entre os docentes é, na avaliação dos sujeitos, um dos pontos que fragiliza a formação e compromete a noção de um currículo integrado.

É pertinente registrar que olhar para a formação do pedagogo na UESPI relacionando essa formação com o contexto macro da história do curso de Pedagogia, permite afirmar que existe um caminhar no sentido de superação de suas fragilidades históricas. Dentre as quais, destaco a precisão das áreas de formação e atuação do pedagogo – docência e gestão integradas - e a busca por estratégias que superem a separação teoria e prática. Nesse sentido, em uma avaliação particular, acredito que a aprovação das DCNP tem contribuído para aperfeiçoamento da formação do pedagogo. Embora o debate acerca das DNCP seja ainda uma questão controversa e em aberto.

Feitas essas considerações retomo minha questão inicial de pesquisa - a Proposta Curricular do curso de Pedagogia da UESPI, enquanto projeto e prática curricular, possui como eixo norteador formativo uma base epistemológica teórico-prática? – para dizer que os dados obtidos permitem inferir que a formação no curso de Pedagogia da UESPI – Campus Torquato Neto, apresenta muitos indicadores de que esta ocorre numa perspectiva de unidade teórico-prática percebida na concepção do projeto e, sobretudo, pelo conjunto de estratégias metodológicas desenvolvidas pelos docentes, se constituindo, pois como indicativas de uma práxis reflexiva. Entretanto, as fragilidades existentes não permitem afirmar que a práxis esteja consolidada enquanto eixo epistemológico dessa formação; seria, pois, a existência de uma intencionalidade, um devir.

Desse modo, um rigoroso processo de avaliação do curso, aliado a outros estudos, serviria como ponto de partida para o aprimoramento dos aspectos fortes já existentes na formação, saneamento das fragilidades identificadas e, desse modo, atuar no sentido de desenvolvimento de uma efetiva epistemologia da práxis na formação do pedagogo. Atrelado a esse olhar direcionado ao curso, é preciso também

uma reflexão acerca das políticas educacionais de formação docente no sentido de saber como elas são/estão/serão recontextualizadas no âmbito da instituição.

Sob esse aspecto, cabe retomar a reflexão acerca da regulação da formação docente no país. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definem Diretrizes para formação docente, faz emergir uma perspectiva de formação que está na contramão daquela projetada pelos movimentos progressistas a partir da década de 1980 no processo da reconstrução democrática após período de ditadura militar. Essa Resolução revoga a de 2015 que havia sido construída de forma democrática com a colaboração de diversas entidades de educação. Em contraposição, a nova Resolução caracteriza-se por um processo de elaboração antidemocrático, à revelia das entidades da sociedade civil que historicamente discutem a formação docente e traz uma dupla identificação: o comprometimento com as políticas neoliberais para educação e a vinculação com uma concepção de educação conservadora. Nesse sentido, a formação docente assume uma perspectiva técnica, voltada para instrução que desvaloriza os profissionais da educação, tanto no que diz respeito ao exercício de sua autonomia profissional, como também na carreira.

Nesse contexto de recrudescimento dos valores e princípios democráticos, qual seria o papel das instituições formadoras de professores? Há como se desvencilhar das amarras da regulação? Haveria espaço para falar em formação crítica emancipatória? Entendo que, mais do que nunca, nessa conjuntura se faz necessária a formação de profissionais críticos que estejam comprometidos com a formação dos alunos para além dos resultados medidos por avaliações externas com finalidade classificatória.

Quero destacar que a formação de uma geração para cidadania, no que tange à escolarização, requer a atuação de profissionais comprometidos com os princípios de democracia e transformação social. Compreendo que isso passa pelo cuidado com a formação inicial dos docentes. Ressalto, portanto, a defesa da formação do pedagogo pautada na práxis dialética defendida ao longo desta Tese, ancorada na compreensão do papel da educação na sociedade e a educação enquanto um processo de formação integral dos homens e mulheres que envolve a instrução, mas fundamentalmente o processo de conscientização destes que permita a emancipação. Nesse sentido, reforço minha crítica ao modo como a formação de professores está sendo concebida nos documentos da atual política educacional, através da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

A insistência na formação a partir de uma epistemologia da práxis se faz por compreender que nessa perspectiva a formação docente articula adequadamente as dimensões política, técnica e humana necessárias para formação do professor refletindo em uma atuação profissional em que a educação seja um suporte fundamental para transformação social.

É preciso registrar, todavia, que a epistemologia da práxis, assim como a constituição de um currículo integrado não se faz a partir da atuação individualizada de sujeitos ou de um curso, apenas. Neste caso, é preciso pensá-los enquanto um projeto institucional. Ou seja, é necessário pensar e discutir a política de formação docente da UESPI como um projeto que assuma a unidade teoria e prática como eixo dessa formação em busca de um currículo integrado, ainda que este, enquanto totalidade, seja apenas uma perspectiva ideológica, como nos diz Basil Bernstein.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. J. V. de. O curso de Pedagogia em instituições de ensino superior de Teresina – Piauí, Brasil: incluindo ou excluindo os homens? *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13. n. 2, p. 1518-1534, set., 2018. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/>> Acesso em 1 mai de 2019.
- AGUIAR, M.A.S.; MELO, M.M.O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, 2005. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/> Acesso em: 1 de maio de 2018.
- AGUIAR, M.A.S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial 819-842, outubro de 2006. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 2 de maio de 2018.
- ALFERES, Márcia, A. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017, 244p.
- AMBROSINI, T. F. Educação e Emancipação Humana. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.47, p.378-391 set. 2012. disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php> Acesso em 4 julho de 2019.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 11^a. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In. ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In. ANDRÉ, M. E.D.A. (Org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- ANFOPE. *Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, Goiânia, 2016.
- APPADURAI, A. *La modernidad desbordada: Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- ASSUNÇÃO, R. A UESPI fruto da luta dos docentes. In: *Dossiê UESPI – 30 anos / orgs Ana Cristina Meneses de Sousa, Clarissa Sousa de Carvalho, Raimundo Dutra de Araújo*. – Teresina, PI: Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2017.
- BACKES Et al. Grupo Focal como técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*. São Paulo: 2011; 35(4):438-442 Disponível em <bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupofocal.pdf> Acesso em 03/8/2017

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 3-23, Braga/Portugal. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf> Acesso em 7 de julho de 2018.

_____. *Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. IN: BALL, Stephen J. MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.

BALL, S. Et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*. V.46, n32, p 9-36 maio/ago, 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>> Acesso em 7 janeiro de 2018.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BERNSTEIN, B. DIAZ, Mario. *Hacia una teoria del discurso pedagógico?* No. 15 I SEMESTRE 1985. *Universidad Pedagogica Nacional*. Digitalizado por RED ACADEMICA <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php> Acesso em 16 de maio de 2018.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control II*. Ediciones AKAL, 15 de out. de 1988.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Trad. Pablo Manzano; revisión de Basil Bernstein, Julia Varela. São Paulo: Cortez; Madrid, España. 2017: Ediciones Morata.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª edição revista e atualizada, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Polêmicas do nosso tempo; 66).

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Lei nº 9394/96. Senado Federal, DF, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Resolução CNE/CP nº. 1/ 2006. DF, 2006.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer CNE/CP nº. 5/2005. DF, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP nº 01/2002.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Resolução CNE/CP nº 2/2002

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, Parecer nº 9/2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Brasília. Resolução CNE/CP n. 02/2015

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação)* Brasília. Resolução CNE/CP n. 02/2019

BRANDÃO, Z. *A Dialética micro/macro na sociologia da educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf> Acesso em 1 de outubro de 2019

BROOKE, N. *O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Brasília, Papirus. 1996.

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, Plano Editora. 2002.

CABRAL, C. L. O. Perpectivando sentido para a pedagogia e o agenciamento do vir-a-ser pedagogo. In: CARVALHO, M. V. C. de. (org.) *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba. Ed. CRV. 2011.

CAMPANI, A. O currículo universitário na formação do professor. In: ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). *Currículos Contemporâneos*. Fortaleza. Editora UFC; 2005.

CANDAU, V. M. F. A Formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. IN: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, V. M. F. LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo políticas e práticas*. 13 ed. Campinas - SP. Papirus, 2013

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*, n. 4, p.129-136, set./dez. 2007. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/180818>> Acesso em 27 de Nov. de 2017.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo. Cortez, 2012.

CRUZ, G. B. da. *O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais* / Giseli Barreto da Cruz; orientadora: Menga Lüdke. – 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, G. B. da; HOBOLD, M. Práticas Formativas de Professores de Cursos de Licenciatura. In. ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

CRUZ, G. B. da. 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, vol 30, n. 109, p. 1187-1205, set/dez. 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a13.pdf>> Acesso em 3 de maio de 2019.

CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo do ensino superior. In: MORAES, M.C. PACHECO, J. A. EVANGELISTA, O. *Formação de Professores – perspectivas educacionais*. Portugal. Ed. Porto, 2003.

CUNHA, M. I. da. LEITE, D. B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em< <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/>> Acesso em 2 de jan. de 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores. *Revista de Ciências Humanas - Educação*, v. 18, p. 15, 2017. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468> Acesso em 3 de agosto de 2018.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C da. *Epistemologia da práxis na formação de professores* -Perspectiva crítico-emancipadora. Campinas – SP. Mercado das Letras., 2018.

DIAS, R. E. Produção de políticas para formação de professores. In: LOPES, A. C. e outras (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis. DP et Alii. Rio de Janeiro. Faperj, 2008.

_____. Política curricular de formação de professores - um campo de Disputas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2 agosto 2012.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 3 novembro de 2017.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para formação de professores no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/> Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

DOMINGOS, A. M. et al. *A teoria de Bernstein em Sociologia da educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 36, n. 131, p. 299-324, junho 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> Acesso em 03 de novembro de 2019.

ESCOTT, C. M. (2008). *Currículos, pedagogia e avaliação em cursos de enfermagem e de direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador*. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ETCHEVERRIA, T. C.; CAMPOS, T. M. M. Formação de professores que ensinam matemática: uma discussão sobre as estratégias de resolução utilizadas pelos alunos dos anos iniciais. In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. H. L. do; MATTOS, M. J. V. de (Orgs). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. De L., RODRIGUES, D. S. *A Pesquisa em Trabalho, educação e políticas educacionais*. Editora Alínea, Unicamp-SP, 2012.

_____. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008. Disponível em

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/> Acesso em 01 de setembro de 2019.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coord. de tradução, revisão técnica e Prefácio: Izabel Magalhães. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, I. M. S. de. O Discurso Curricular da proposta para BNC. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 6 de novembro de 2019.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação somativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, M. I. R. - FERNANDES, D. - PEREIRA, T. V. - SANTOS, L. (Orgs.). LOPES, A. C. - MACEDO, E. (Coord.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* Série Temas em Currículo, Docência e Avaliação. Curitiba: CRV, 2019.

FRANCO, M. A. *A Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A., LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Elementos para Formulação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 2 de maio de 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 de fevereiro em 2018

FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) política de formação de professores. *Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 de fevereiro em 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP., v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 16 de novembro 2017.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12ª Ed. São Paulo; Cortez, 2010.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. - 5ª ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, B. A. *Questões: Professores, Escolas e Contemporaneidade*. In: ANDRÉ, M. (org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. – Campinas, SP: Papirus, 2016.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. A. A. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

GIROUX, H. A. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história* / Ivor F. Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz T. da Silva. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOHN, M. da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. *EccoS Revista Científica*, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 253-274. Disponível em < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570202> > Acesso em 3 de julho de 2018.

GRAIZER, Ó. L. SARIN, A. N. *El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar*. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 133-158. Disponível em < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf > Acesso em 15 de dez 2017.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - Rio de Janeiro: DP&A, 1987.

HAMILTON, D. (1980). "Adam Smith and the moral economy of the classroom system". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 12, n. 4.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. SOETARD, M. HAMELINE, D. e FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. De Vanise Dresch. Porto Alegre. Artmed, 2004.

HYPOLITO, Á. M. Políticas educativas, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. pp.534-551.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C. SANCHES NETO, L. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.ISSN 1982-7199 | Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 22 de outubro de 2017

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e A. Toríbio. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1995.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A. Z. A formação dos profissionais da educação: Proposta de Diretrizes curriculares nacionais. *Revista Educação (UFSM)*, v. 21, n. 42, jan/jun., 2000. Pp. 145-147. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/index> Acesso em dezembro de 2018.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. In: ANAIS DO XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p. 185-212

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles. Acesso em 2 de outubro de 2017.

LEITE, M. S. *Recontextualização e Transposição Didática* - Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. – Araraquara, SP. Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação* Maio/Jun/Jul/Ago 2004 No 26. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> Acesso em jan de 2018.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 10 de dezembro de 2017,

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*. N39, 7-23, 2013. Disponível em < <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02>> Acesso em 02 de janeiro 2018.

_____. A. C. Relação macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0636129.pdf> Acesso em 1 de outubro 2019.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R. da; COSTA, H. H. C. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.3, p.392-410, set./dez. 2013. www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo, Cortez, 2011a.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) *Políticas educacionais: questões e dilemas* – São Paulo: Cortez, 2011b, 288 p.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, v. 6, n 01, p 89-110, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>> Acesso em 02janeiro 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em 04 de janeiro de 2018.

_____. E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas. V. 36, n. 133, pp 891-908. Out-Dez., 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf> Acesso em 3 de dezembro de 2018.

_____. E. *Currículo: política, cultura e poder*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível www.curriculosemfronteiras.org Acesso em 04 de novembro de 2018.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 2 de out de 2017.

MAINARDES, J. STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias* v. 11 • n. 22 • xxx-yyy • maio/agosto 2010. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article>. Acesso em 16 de dez de 2018.

MAZZOTTI, T. B. *Estatuto de cientificidade da pedagogia*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

MORAIS, A. M. NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos Fundamentais. *Práxis Educativa* Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view>> 2007. Acesso em 02 de dez de 2017.

MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e formação de professores*. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>> Acesso em 27 de dez de 2017.

NASCENTE, R. M. M; HAI, A. A; SISLA, H. C. Dez anos de um curso de Pedagogia em construção. *Revista Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.10, n.2, p. 327-343, mai./ago. 2017 - Pp 327/343. Disponível em <periodicos.ufpb.br/index.php> Acesso em 04 de setembro de 2019.

NOGUEIRA, T. de J. A. M. *Educação Superior no Extremo Sul Piauiense* (1986 2005): História e Memória. Dissertação de Mestrado - Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI. 2006.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e Práxis educativa transformadora. *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010a. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>> Acesso em 12 de fev de 2018.

NORONHA, O. M. Pesquisa Participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12ª Ed. São Paulo; Cortez, 2010b.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12ª Ed. Pontes Editores: Campinas, SP, 2015.

ORTIGÃO, M. I. R. Avaliação da educação Básica no Brasil. In: DUARTE, S. M.; MACEDO, E. (Orgs.). *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico: experiências de Moçambique e do Brasil*. Maputo (Moçambique): Educar-UP, 2017.

PACHECO, J. A. Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: PACHECO, J. A. (org.), *Políticas Educativas*. O Neoliberalismo em Educação. Porto: Porto Editora, pp. 91-107, 2000.

PARENTE, C. da M. T. MATTOS, M. J. V. M. de. O estágio supervisionado na formação dos profissionais da educação. In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. H. L. do; MATTOS, M. J. V. de (Orgs). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, A. O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: Análise crítica de um currículo escrito. *Espaço do Currículo*, v.7, n.2, p.297-313, Maio a Agosto de 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em 2 de setembro de 2019.

PEREIRA, T. V. (Des)sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais juntos e responsáveis. In: ORTIGÃO, M. I. R. - FERNANDES, D. - PEREIRA, T. V. - SANTOS, L. (Orgs.). LOPES, A. C. - MACEDO, E. (Coord.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* Série Temas em Currículo, Docência e Avaliação. Curitiba: CRV, 2019.

PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 5ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 5. ed. SAO PAULO: Cortez Editora, 2010.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. Org. Coordenadoria de Planejamento. *Relatório de Gestão*. Teresina. Impresso, 2010.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Teresina. Impresso, 2013.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Impresso, Teresina. 2004/2009.

PRADO, E. *Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2012. – (Série Estágios – Coordenação: Mercedes Carvalho e Edna Prado)

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente me análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez., pp. 105-126. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/> Acesso 1 de junho de 2019

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática* – 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein (1924-2000). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris, Unesco: Oficina Internacional de Educación, v. XXXI, n. 4, p. 687-703, 2001. Disponível em <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bernsteins.pdf>> Acesso em 03 de dez 2017.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. – 14ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, M. G. dos. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético*. Dissertação de Mestrado, 2014. 175f. Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação e Memória)

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas In: VEIGA, I. P. A. et al. *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP. Papyrus, 2002.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares de para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*. v.37, n.130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid> . Acesso 7/6/2018.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SGUISSARDI, V. *Universidade brasileira no século XXI - Desafios do presente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article>> Acesso em 18 de out de 2017.

SHULMAN, L. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Research, v. 15, n.2, p. 4-14, Fev. 1986. Recuperado de: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/shulman_1986.pdf.

SILVA, A. A. P. *A influência da interação professor-aluno na aprendizagem dos alunos do ensino Superior; uma abordagem da comunicação educativa*. (Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Piauí). Teresina, PI. 2000.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª edição revista e atualizada, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Polêmicas do nosso tempo; 66).

SILVA, G. S. da. *O discurso pedagógico segundo a teoria de Basil Bernstein: o contexto de sala de aula no ensino de Química*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2014, 134p.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVESTRE, M. A. Práticas de Estagio no programa de residência pedagógica da UNIFESP/GUARULHOS. In: ANDRÉ, M. E.D.A. (Org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

TURA, M. de L. R. PEREIRA, T. Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares. In: TURA, M. de L. R. GARCIA, M. M. A. *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro EDUERJ, 2013.

TURA, M. de L. R.; FIGUEIREDO, M. P. da S. A questão da identidade e da diferença e as políticas de formação de professores. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3. pp 763-774. Set/Dez, 2015. Disponível em <https://www.academia.edu/43406553/A> Acesso em 7 de março de 2017.

VAILLANT, D. *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*. Revista de Educación. Madrid, 2006. Disponível em www.researchgate.net/publication/277269184 . Acesso em 3/10/2019.

_____, D. La identidade docente. Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, Septiembre, 2007.
Disponível em http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf.
Acesso 3/10/2019.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo. Expressão Popular, 2ª Edição, 2011.

VEIGA, Ilma. P. A. et al. *A Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP. Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. e VIANA, C. M. Q. Q. *Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras*. In: VEIGA, I. P. A. e SILVA, E. F. da. (Orgs.). *A Escola Mudou*. Que mude a formação de professores! 3ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os professores

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada

“A DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO FORMATIVO: possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí”, conduzida por ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA.

Este estudo tem por objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que se desenvolvam numa perspectiva de construção da dimensão teórico-prática viabilizando a *práxis* pedagógica.

Professores da Disciplina de Estágio Supervisionado

- 1 Como você compreende a teoria e seu papel na formação do pedagogo?
 - 2 Como você compreende a prática e seu papel na formação do pedagogo?
 - 3 No âmbito da sua disciplina, você faz a articulação entre teoria e prática? Em caso positivo, explique como isso é feito.
 - 4 Na sua avaliação os estudantes do curso conseguem se apropriar da realidade em que atuarão após formados? Comente quando/como isso acontece.
 - 5 Enquanto professora de Estágio você considera que a operacionalização da Disciplina permite ao estudante/estagiário momentos de reflexão sobre a prática realizada visando superação de eventuais limitações? Explique.
- Que dificuldades; facilidades você percebe na realização do estágio?
- 6 Na sua avaliação, enquanto professora do curso, que tipo de profissional/educador o curso está formando?
 - 7 Em sua avaliação a operacionalização do currículo permite trocas/articulações entre as disciplinas do Núcleo de Fundamentos da Educação (as Sociologias, Filosofias, Psicologia, políticas etc.) com as demais disciplinas do curso, as pedagógicas?
 - 8 Você percebe, no currículo, atribuição de valor (importância) diferenciado às disciplinas (Por exemplo: entre o núcleo de fundamentos e as disciplinas pedagógicas)? Comente.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os professores

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada

“A DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA COMO PRINCÍPIO

EPISTEMOLÓGICO FORMATIVO: possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí”, conduzida por **ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA**.

Este estudo tem por objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que se desenvolvam numa perspectiva de construção da dimensão teórico-prática viabilizando a *práxis* pedagógica.

Professores de Prática e Pesquisa Educacional

- 1 Como você compreende a teoria e seu papel na formação do pedagogo?
- 2 Como você compreende a prática e seu papel na formação do pedagogo?
- 3 No âmbito da sua disciplina, você faz a articulação entre teoria e prática? Em caso positivo, explique como isso é feito.
- 4 Enquanto professora de Prática e Pesquisa Educacional comente sobre os seguintes aspectos:
 - Qual a função desta Disciplina na formação do pedagogo?
 - Como as questões investigadas pelos estudantes nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC – surgem a eles enquanto objetos de pesquisa?
 - Quais aspectos, na sua avaliação, dificultam e/ou facilita a realização dos TCC's?
- 5 Na sua avaliação os estudantes do curso conseguem se apropriar da realidade em que atuarão após formados? Comente quando/como isso acontece.
- 6 Na sua avaliação, enquanto professora do curso, que tipo de profissional/educador o curso está formando?
- 7 Em sua avaliação a operacionalização do currículo permite trocas/articulações entre as disciplinas do Núcleo de Fundamentos da Educação (as Sociologias, Filosofias, Psicologia, políticas etc.) com as demais disciplinas do curso, as pedagógicas?
- 8 Você percebe, no currículo, atribuição de valor (importância) diferenciado às disciplinas (Por exemplo: entre o núcleo de fundamentos e as disciplinas pedagógicas)? Comente.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os professores

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada

“A DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA COMO PRINCÍPIO

EPISTEMOLÓGICO FORMATIVO: possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí”, conduzida por **ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA**.

Este estudo tem por objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que se desenvolvam numa perspectiva de construção da dimensão teórico-prática viabilizando a *práxis* pedagógica.

Professores das Disciplinas – Blocos Iniciais

1 Como você compreende a teoria e seu papel na formação do pedagogo?

2 Como você compreende a prática e seu papel na formação do pedagogo?

3 No âmbito da sua disciplina, você faz a articulação entre teoria e prática? Em caso positivo, explique como isso é feito.

- No caso da Didática pelo objeto, processo de ensino-aprendizagem, quais elementos desse processo você traz/enfatiza em sala de aula? (*Processo didático concepções de ensino, sujeitos função escola, etc.*)
- Você percebe alguma expectativa (sentidos trazem) mais específica por parte dos alunos em relação à disciplina de Didática? Conteúdo e metodologia: Língua Portuguesa, Matemática, que mediações é possível fazer entre essas expectativas e o significado da didática na formação?

4 Na sua avaliação os estudantes do curso conseguem se apropriar da realidade em que atuarão após formados? Comente quando/como isso acontece.

5 Na sua avaliação, enquanto professora do curso, que tipo de profissional/educador o curso está formando? (caso o docente não responda de imediato poderá ser dado o estímulo: crítico, técnico).

6 Em sua avaliação a operacionalização do currículo permite trocas/articulações entre as disciplinas do Núcleo de Fundamentos da Educação (as Sociologias, Filosofias, Psicologia, políticas etc.) com as demais disciplinas do curso, as pedagógicas?

7 Você percebe, no currículo, atribuição de valor (importância) diferenciado às disciplinas (Por exemplo: entre o núcleo de fundamentos e as disciplinas pedagógicas)? Comente.

APÊNDICE D - Roteiro para grupo focal com estudantes do curso de pedagogia¹

Questões mobilizadoras para estudantes vinculados aos Blocos VII, VIII e IX.

1 Considerando o momento da formação em que se encontram, gostaria de saber se vocês se sentem preparados para assumir as funções a que o Curso se propõe:

- Atuar na educação infantil
- Atuar nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Atuar na gestão de uma escola;

2 Quais disciplinas/experiências vivenciadas ao longo do curso vocês consideram que mais contribuíram para sua atuação nessas áreas? Por quê?

3 Vocês consideram que os conteúdos estudados no curso levaram em consideração os espaços da escola e outros espaços educativos (a realidade) em que atuam o pedagogo?

4 Como vocês compreendem a função da educação na sociedade? E o seu papel de pedagogo/a?

5 Se você fizesse um comparativo entre a **pessoa/sujeito** que ingressou no curso de Pedagogia e a **pessoa/sujeito** que hoje é, você diria que houve **mudanças** entre esses dois sujeitos? Em caso positivo a que atribui tais mudanças?

6 Em relação ao Estágio é possível considerar que ele se constituiu em uma etapa de reflexão sobre o fazer educativo, ou seja, foi possível a vocês atuarem no contexto das escolas e posteriormente refletir sobre a prática realizada analisando acertos e falhas eventuais no processo?

6.1 Vocês se sentem protagonistas das práticas que realizam nas escolas (planejam suas ações, executam e avaliam)?

7 Em relação às práticas avaliativas vivenciadas ao longo do curso foi possível uma reflexão sobre as aprendizagens manifestadas durante as avaliações? Foi possível discutir seus resultados com possíveis reelaborações?

8 Como vocês compreendem a teoria e a prática e qual o papel de ambos na sua formação.

9 Vocês consideram que os estudos teóricos realizados ao longo do curso deram subsídio para atuação profissional de vocês?

10 Em relação à pesquisa realizada no âmbito das disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional:

- Como avaliam a importância da proposta da Disciplina (pesquisa) para sua formação?
- Como vocês escolheram seus objetos de pesquisa?
- Quais as dificuldades/facilidades na realização de sua pesquisa de TCC?

¹ Algumas perguntas serão direcionadas apenas aos alunos que já cursaram determinados Disciplinas de Estágio e outras aos alunos que cursaram as disciplinas de Prática e Pesquisa educacional.

APÊNDICE E - Roteiro grupo focal com alunos - disciplinas iniciais (bloco VI)

1 Vocês irão a partir do próximo período iniciar o Estágio Supervisionado como vocês se sentem em relação à preparação para esse momento? Sentem-se preparados? Saberão como atuar?

- Em caso positivo, o que mais contribuiu para isso?
- Em caso negativo, qual motivo de se sentirem assim; dificuldades?

2 Quais os principais desafios que vocês acham que enfrentarão na prática docente e como pensam que podem superar esses desafios?

3 Quais questões da problemática educacional e da escolarização foram trazidas para o debate durante as disciplinas de fundamentos da educação? (checar se as questões da escola/aluno/professores fazem parte do debate e como são apresentadas)

4 Vocês consideram que os conteúdos estudados no curso levaram em consideração a realidade das escolas bem como de outros espaços educativos em que vocês irão atuar como pedagogo?

5 Como vocês compreendem a função da educação na sociedade? E o seu papel de pedagogo/a?

6 Em relação às práticas avaliativas vivenciadas ao longo do curso foi possível uma reflexão sobre as aprendizagens manifestadas durante as avaliações, discutir seus resultados com possíveis reelaborações?

7 Se formos refletir de modo mais específico em relação às disciplinas voltadas para o ensino de educação infantil (Por exemplo: Educação Infantil, Currículo da Educação Infantil, História Social da Criança) e Ensino Fundamental (Por exemplo: Alfabetização, Conteúdo e metodologia de Português, Matemática, Geografia e História), vocês consideram que elas direcionam o aluno com teorias e práticas para atuação nessas áreas?

8 Como vocês definiriam teoria e a sua importância para formação do pedagogo?

9 Como vocês definiriam prática e a sua importância para formação do pedagogo?

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada

“A DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO FORMATIVO: possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí”, conduzida por ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA.

Este estudo tem por objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que se desenvolvam numa perspectiva de construção da dimensão teórico-prática.

Você foi selecionado(a) para fazer parte da amostra selecionada para coleta de dados: estudantes do curso de Pedagogia matriculados nos Blocos V, VII, VIII e IX, cursando as disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional e/ou Estágio Supervisionado. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A Coleta de dados será feita através de Grupo Focal e será filmada (áudio e imagem). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela sua participação. As entrevistas durarão entre 60 a 90 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há risco profissional, moral ou ético quanto à sua participação e as declarações dadas serão garantidos o anonimato e o sigilo. Registra-se, porém, que você será convidado a falar de sua experiência formativa, podendo ocorrer de não se sentir à vontade para comentar acerca de determinado conteúdo ou disciplina; assim como poderá sentir-se incomodado pelo tempo despendido à atividade. Neste caso, você terá inteira liberdade para desistir de participar.

Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir sobre o processo de formação de professores no que se refere ao currículo e suas políticas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá

tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA

Doutoranda – PROPEd UERJ

Rua Ney Balman, 4165. Buenos Aires. CEP: 64009-380. Teresina- PI

e-mail: antoniaalves0416@yahoo.com.br

Tel.: (86) 99927 1950 e (86) 3217-9246.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Teresina, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

APÊNDICE G- Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada

“A DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO FORMATIVO: desvelando as possibilidades constitutivas da *práxis* pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí”, conduzida por **ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA**.

Este estudo tem por objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia, à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que se desenvolvam numa perspectiva de construção da dimensão teórico-prática.

Você foi selecionado (a) por fazer parte da amostra escolhida para coleta de dados: professor do curso de Pedagogia ministrando disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional e/ou Estágio Supervisionado. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A Coleta de dados será feita através de Entrevistas que poderão ser registradas com auxílio de equipamentos digitais (câmera, gravador de som, etc.). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela sua participação. As entrevistas durarão entre 30 a 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à sua participação e as declarações dadas serão garantidos o **anonimato e o sigilo**. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir sobre o processo de formação de professores no que se refere ao currículo e suas políticas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:
 ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA

Doutoranda – PROPEd UERJ

Rua Ney Balman, 4165. Buenos Aires. CEP: 64009-380. Teresina- PI

e-mail: antoniaalves0416@yahoo.com.br

Tel.: (86) 99927 1950 e (86) 3217-9246.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Teresina, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO A - Fluxograma – Licenciatura plena em pedagogia

MODALIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO EDUCACIONAL

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV	BLOCO V	BLOCO VI	BLOCO VII	BLOCO VIII	BLOCO IX
Seminário de Introd. à Pedagogia 15 h	Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia 45 h	Educação e Movimentos Sociais 60 h	Política Educacional e Organização da Ed. Básica – 60 h	Políticas Públicas e Financiamento da Educação 60 h	Língua Portuguesa: Cont. e Metodologia 75 h	Estágio Supervisionado na Educação Infantil 150 h	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental 150 h	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar 150 h
Filosofia da Educação I 60 h	História da Educação Brasileira 60h	Didática 75h	Educação e Saúde 45h	Geografia: Cont. e Metodologia 75 h	Matemática: Cont. e Metodologia 75 h	Ciências da Natureza: Cont. e Metodologia 75 h	Gestão dos Processos Educativos II 90h	Prática e Pesquisa Educacional IV – Redação e Defesa do TCC 90 h
Sociologia da Educação I 60 h	Sociologia da Educação II 60 h	Educação e TICs 60h	Educação Infantil 60 h	História: Cont. e Metodologia 75 h	Psicopedagogia 60h	Gestão dos Processos Educativos I 60h	Fundamentos da Educação Especial 60h	Libras 60H
História da Educação 60h	Psicologia da Educação II 60 h	Fundamentos Antropológicos da Educação 60 h	Alfabetização 90 h	Prática e Pesquisa Educacional I 60 h	Lúdico e Educação 45 h	Prática e Pesquisa Educacional II – Redação TCC 75 h	Educação de Jovens e Adultos 60 h	
Psicologia da Educação I 60 h	Fundamentos Éticos da Educação 30 h	História Social da Criança 45 h	Prática Pedagógica I 60	Currículo da Educação Infantil 60 h	Prática Pedagógica II 60	Corpo e Educação 30h	Prática e Pesquisa Educacional III– Orientação de TCC 15 h	
Metodologia do Trabalho Científico 60 h	Filosofia da Educação II 60 h	Teorias de Currículo 60 h	Literatura Infanto-juvenil 60h	Arte e Educação 45 h	Planejamento e Avaliação Educacional 60h			
315	315	360	375	375	375	390	375	330 + 200(AACC’S)

CARGA HORÁRIA: 3.380H/A: (com aulas aos sábados a partir do 3º bloco) TEMPO MÍNIMO DE INTEGRALIZAÇÃO: 4 ANOS E SEIS MESES
AACC'S = 200h/a – As atividades devem ser realizadas durante todo o Curso e serão integralizadas no 9º Bloco ALUNOS PROFESSORES