



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VALDRIANO FERREIRA DO NASCIMENTO

**O CURRÍCULO PRODUZIDO NAS VEREDAS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NA UECE**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

VALDRIANO FERREIRA DO NASCIMENTO

O CURRÍCULO PRODUZIDO NAS VEREDAS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NA UECE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Nascimento, Valdriano Ferreira do.

O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE. [recurso eletrônico] / Valdriano Ferreira do Nascimento. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 $\frac{3}{4}$ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 218 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Doutorado em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof^a Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias.

1. Currículo formação. 2. Pedagogo. 3. Currículo praticado. 4. Cotidianos. 5. Cartografia I. Título.

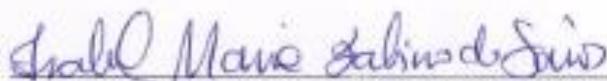
VALDRIANO FERREIRA DO NASCIMENTO

O CURRÍCULO PRODUZIDO NAS VEREDAS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NA UECE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 16 de dezembro de 2019.

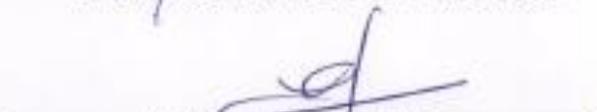
BANCA EXAMINADORA



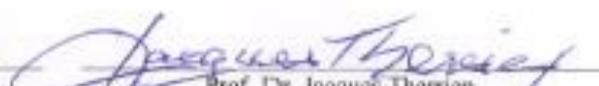
Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



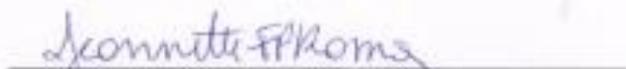
Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES



Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira – MIH/UNILAB

Aos maiores amores de minha vida, razão
do meu viver:

Meus Filhos Taysla e Thales Ryan (amor
eterno, parte de mim);

Minha Mãe Emília (meu amor divino);

Minha companheira Rosângela (amor
carnal e fraterno para a vida inteira).

AGRADECIMENTOS

Será que agradecer é emudecer no dia do discurso? Acredito que as palavras não conseguem abraçar os sentimentos, o que dizemos é pouco diante do que sentimos. Porém, sinto necessidade de tentar resumir em palavras meus sentimentos de gratidão e amizade:

À minha família, base do que sou, agradeço por sempre estar comigo, mesmo que distante fisicamente. Minha mãe (Emília) amiga, conselheira, e exemplo de fé e peregrinação a Deus pelas minhas vitórias; meu pai Ladislau (In memoriam) por torcer e ficar feliz com o meu sucesso; Rosângela, pelo companheirismo e apoio incontestável (Rosa querida que invadiu meu coração); Taysla e Thales Ryan, filhos amados, razão de minha luta constante; meus sogros Antônio e Mazinha pelo apoio; meus irmãos em nome de Edineusa, Elenite, Elena, João, Pedro e Erivaldo por se alegrarem e se orgulharem com o meu crescimento; meus sobrinhos em nome de Erislândia, Welda, Eriádna, Érica, João Victor, Jalmir, Jéssica, Clébson, Clemilson e Doralina, simplesmente por tê-los comigo. À tia Rita por me amar gratuitamente. Sinto-me agraciado pelo amor, carinho, apoio, dedicação e respeito que sempre recebi de vocês.

À Isabel Maria Sabino de Farias, orientadora e amiga preciosa, agradeço pelas contribuições e generosidade. Soube, com sensibilidade e sabedoria, encaminhar-me na trajetória da pesquisa e construção da tese, ajudando, cobrando e incentivando em busca da construção de um trabalho inovador e com qualidade (Você é o anjo que Deus me enviou).

Aos meus amigos, minha gratidão. (Estejam cientes de que o silêncio, às vezes, é dono dos maiores sentimentos):

José Filho: amigo de infância grandioso, conselheiro, esteve presente nos bons e maus momentos, apoiando-me sempre;

Humbelino e Dimas: amigos e irmãos verdadeiros e de todas as horas, rimos, compartilhamos problemas, nos divertimos, nos ajudamos e choramos juntos – “irmãos de vida”;

Edilson: apoio constante, amigo de escuta e incentivo;

Cláudia: amiga prestimosa e parceira de longas datas;

Geandra: sempre solícita e generosa;

Paulo Barbosa: amigo generoso, sensato; sua luz faz toda a diferença em diversos momentos;

Maurício Ramos: amigo e companheiro de caminhada pelas *veredas* de construção e socialização dos *saberesfazeres* em diversos eventos e/ou encontros de pesquisa. Aos professores que compuseram a Banca Examinadora no Exame de Qualificação do Projeto de Tese: Carlos Eduardo Ferraço, Ana Maria Lório Dias, Jacques Therrien e Antonio Germano Magalhães Junior, pelas valiosas contribuições que subsidiaram repensar algumas propositivas da pesquisa, da estrutura da tese e das múltiplas discussões acerca do estudo.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora de Defesa desta Tese: Carlos Eduardo Ferraço, Ana Maria Lório Dias, Jacques Therrien e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos pela honra que me concederam de fazer parte da banca de defesa, crente de que seus olhares e sentimentos mostrarão nuances que não consegui enxergar em algum momento do percurso pelas *veredas*, tanto na produção dos dados, quanto nas análises e produção desta tese.

Aos professores João Batista, Silvina, Socorro Lucena, Rejane, Heraldo, Álbio, Silvia Therrien, Lia, Raquel, com destaque para as professoras Marina, Marli e Geandra, que através de suas artes de *saberesfazeres* contribuíram com inúmeras reflexões que possibilitaram a ampliação dos meus estudos e compreensão da produção do *currículoformação* do pedagogo nos diferentes *espaçostempos* da pesquisa.

Jonelma e Rosângela (Funcionária da Secretaria do PPGE): “alimentaram” com carinho e dedicação essa jornada.

À FUNCAP pela bolsa concedida nos dois últimos anos de doutorado.

A Deus, a minha confiança, o meu amor e o reconhecimento de que *Ele* é, incomensuravelmente, maravilhoso e de que minha família, meus amigos, lutas e conquistas fazem parte de seu amor por mim.

A taça da amizade compreende...

Ser amigo de alguém é uma questão de percepção. Não é a partir de ideias em comum, mas de uma linguagem em comum. Há pessoas sobre as quais posso afirmar que não entendo nada do que dizem. E outras que falam de um assunto totalmente abstrato, que eu posso não concordar, mas compreendo. Tenho uma hipótese: cada um de nós está apto a entender um determinado tipo de charme. Ninguém consegue compreender todos ao mesmo tempo. Há uma percepção dele: um gesto, um pensamento – mesmo antes que este seja significante, um pudor de alguém são fontes de charme que têm tanto a ver com a vida, que vão até as raízes vitais e imediatamente você acha que aquela pessoa é sua - não no sentido de propriedade, mas é sua e você espera ser dela.
Neste momento nasce
a amizade.
(Gilles Deleuze)

A vida ...

A vida é uma corrida que não se corre sozinho.

Que vencer não é chegar, é aproveitar o caminho.

Sentindo o cheiro das flores e aprendendo com as dores causadas por cada espinho.

E o professor?

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
tenho fé e acredito
na força do professor.

(Bráulio Bessa).

RESUMO

Este estudo, intitulado *O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE*, vincula-se à linha de pesquisa *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Consiste no estudo sobre o *currículo em ação na formação do profissional pedagogo*. O objetivo geral é cartografar o currículo em ação em cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará em busca de elementos que caracterizam, na diversidade, a formação do profissional pedagogo nessa instituição. A pesquisa parte da perspectiva de currículo que prioriza a problemática e as experiências vividas no cotidiano da ação como propulsores da formação do profissional pedagogo, assumindo como elemento fundante de sua constituição as vivências no contexto do processo formativo. As questões norteadoras da tese são: o que define o profissional pedagogo formado na UECE? Quais as semelhanças e diferenças dos currículos de formação nas práticas dos cursos de Pedagogia da UECE? Que indicativos esses elementos – *semelhanças e diferenças* – apontam para dar significado ao perfil do profissional pedagogo que se pretende formar? Como tais elementos se expressam na prática curricular de formação do pedagogo na UECE? Que elementos curriculares, com foco nos saberes pedagógicos, estão sendo produzidos? Tendo a cartografia como postura metodológica aliada à pesquisa com os cotidianos, problematizo a temática em estudo me posicionando contra a toda e quaisquer concepções de currículo direcionado para prescrição, seleção e controle e/ou pautado em ideias de conteúdo comum, a exemplo do que está configurado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Partindo desta perspectiva, os dados foram produzidos e mapeados com a realização de entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, grupos de conversa e observação participante em sala de aula nos diversos contextos da pesquisa. A análise dos dados resultou na construção da tese sobre a produção do *currículo formação* do profissional pedagogo, apresentada sob a forma de uma reflexão dos elementos curriculares encontrados fora e na intercessão dos diferentes contextos da pesquisa, chegando à conclusão de que o *currículo formação* produzido nas *veredas* da prática do cotidiano, das redes dos *saberes-fazer* em diferentes *campi* da UECE, conferem a produção de aspectos curriculares comuns na formação do pedagogo nesta instituição, uma vez que as experiências vividas

nesses contextos se desenvolvem com base na perspectiva de criação e invenção do saber, considerando a realidade do contexto e permitindo a compreensão da capacidade de formar este profissional como um sujeito de possibilidades, preparado para a ação em realidades diversas e de difíceis condições de atuação.

Palavras-chave: *Currículo* formação. Pedagogo. Currículo praticado. Cotidianos. Cartografia.

ABSTRACT

This study, entitled the curriculum produced in the paths of practice: dispersion or unity in the formation of the pedagogue?, it links the line of research Training and Professional Development in Education, Graduate Program in Education (PPGE), State University of Ceará (UECE). Consists of the study about the curriculum in action in the formation of the professional pedagogue. The general objective is to map the curriculum in action in courses of Pedagogy of the State University of Ceará in search of elements that characterize, in the diversity, the formation of the professional educator in that institution. The research starts from the perspective of curriculum that prioritizes the problematic and the experiences lived in the daily of the action as propellants of the formation of the professional pedagogue, assuming as a fundamental element of its constitution the experiences in the context of the formative process. The guiding questions of the thesis are: what defines the professional educator trained in the UECE? What are the similarities and differences of the curricula of formation in the practices of the courses of Pedagogy of the UECE? How indicative are these elements - similarities and differences - pointing to giving meaning to the profile of the pedagogical professional that is intended to form? How are these elements expressed in the curriculum practice of the pedagogical training at the UECE? What curricular elements, with a focus on pedagogical knowledge, are being produced? With cartography as a methodological posture allied to research with daily life, I problematize I question the theme under study, positioning myself against any and all conceptions of curriculum directed to prescription, selection and control and / or based on common content ideas, such as the which is configured at the Common National Curriculum Base - BNCC (2017). Based on this perspective, the data were produced and mapped with semi-structured interviews, written narratives, conversation groups, and participant observation in the classroom in the various contexts of the research. The analysis of the data resulted in the construction of the thesis on the production of the curriculum of the pedagogical professional, presented in the form of a reflection of the curricular elements found outside and in the intercession of the different contexts of the research, arriving at the conclusion that the curriculum produced in the paths of the daily practice of the networks, of the know-how on different UECE campuses, give the production of common curricular aspects in the formation of the pedagogue in this institution. Once the experiences in

these contexts are developed based on the perspective of creation and invention of knowledge, considering the reality of the context and allowing the understanding of the capacity to train this professional as a subject of possibilities, prepared for action in diverse realities and difficult working conditions.

Keywords: *Curriculumformation.* Pedagogue. Curriculum Practiced. Dailys. Cartography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa do Ceará com a localização do Município de Tauá	19
Figura 2 -	Cursos de Pedagogia nos Centros e Faculdades da UECE	26
Figura 3 -	Representação do conceito de rizoma.....	47
Figura 4 -	Mapa do Ceará com a localização da Região dos Inhamuns	53
Figura 5 -	Mapa do Ceará com a localização da Região do Vale do Jaguaribe.....	55
Figura 6 -	Mapa do Ceará com a localização da Região Metropolitana (Fortaleza).....	57
Figura 7 -	Imagem do pássaro Bem-te-vi que identifica a professora praticante da pesquisa no Caatinga.....	61
Figura 8 -	Imagem do pássaro Sabiá que identifica a professora praticante da pesquisa na Capoeira.....	62
Figura 9 -	Imagem do pássaro Asa Branca que identifica a professora praticante da pesquisa no Roçado.....	63
Figura 10 -	Imagem dos pássaros Beija Flores que identificam os alunos praticantes da pesquisa em todos os contextos	65
Quadro 1 -	Denominação dos sujeitos praticantes da pesquisa, em cada campi de produção dos dados na UECE	60
Quadro 2 -	Denominação e total de alunos participantes no Grupo de Conversa, em cada contexto, acompanhado das datas e tempo de duração.....	70
Quadro 3 -	Temas e subtemas que correspondem aos dados apresentados por contexto de investigação.....	74
Quadro 4 -	Temas e subtemas que correspondem aos dados apresentados e analisados por contexto de investigação	1132
Quadro 5 -	Síntese dos aspectos curriculares analisados com semelhanças e diferenças entre os contextos investigados	1841

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECITEC	Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns
CED	Centro de Educação
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCN/CP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FFC	Faculdade de Filosofia do Ceará
GC	Grupo de Conversa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG's	Organizações Não Governamentais
PCC	Projeto Pedagógico de Curso
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PRP	Programa de Residência Pedagógica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESU/MEC	Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	AS VEREDAS PERCORRIDAS: EM BUSCA DE FAZER-SE DOCENTE	18
1.1	AS VEREDAS QUE TECEM O TEXTO DA TESE	28
2	O CURRÍCULO PRODUZIDO NAS VEREDAS DA PRÁTICA: SINAIS QUE SE ENCAMINHAM PARA A DISPERSÃO OU PARA O COMUM NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UECE?	31
3	DESENHANDO AS VEREDAS DA PESQUISA.....	45
3.1	A CARTOGRAFIA COMO POSTURA METODOLÓGICA ALIADA À PESQUISA COM OS COTIDIANOS	45
3.2	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DOS SUJEITOS PRATICANTES ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS	52
3.3	PERCURSO INVESTIGATIVO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
4	VEREDAS PERCORRIDAS NA PRODUÇÃO DO CURRÍCULOFORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO NO BRASIL.....	83
4.1	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULOFORMAÇÃO E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO BRASILEIRO	83
4.2	A OPÇÃO PELO CURRÍCULOFORMAÇÃO DO PEDAGOGO PRODUZIDO NAS VEREDAS DO COTIDIANO: PARA ONDE SE DIRECIONA O “SOM DO CHOCALHO”?	103
5	ENVEREDANDO NAS DIFERENÇAS: O QUE VI, O QUE OUVI, O QUE SENTI E COMPRENDI.....	112
5.1	O CURRÍCULOFORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CAATINGA	113
5.2	O CURRÍCULOFORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA CAPOEIRA	138
5.3	O CURRÍCULOFORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO ROÇADO.....	155
6	INTERCESSÕES ENCONTRADOS NO ENREDAMENTO DAS VEREDAS DA PRÁTICA	173
7	O CURRÍCULO PRATICADO: RASTROS QUE DEIXAM PISTAS.....	188
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICES	210

APÊNDICE A - ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA ESCRITA LIVRE PELOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O CURRÍCULO PRODUZIDO NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UECE.....	211
APÊNDICE B - ROTEIRO NORTEADOR DO GRUPO DE CONVERSA COM ALUNOS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA SOBRE O CURRÍCULO EM AÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UECE	212
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UECE	214
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	217

1 AS VEREDAS PERCORRIDAS: EM BUSCA DE FAZER-SE DOCENTE

Estamos diante de um terreno espinhoso, mas que tem que ser enfrentado, mesmo sabendo de antemão que não se trata de um caminho seguro, mas de veredas ou picadas minadas de surpresas que nem sempre atendem ou correspondem às expectativas, especialmente em se tratando do ensinar...

(Guimarães Rosa)

As veredas percorridas em direção ao que busquei compreender, a produção do currículo de formação do pedagogo trilham o campo que perfaz a Universidade Estadual do Ceará (UECE), contexto em que este estudo¹, foi desenvolvido.

O foco sob o currículo de formação situa-se no conjunto das investigações da linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”, e mais especificamente no Núcleo de “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação” do Curso de Doutorado em Educação da UECE. Trata-se de uma investigação qualitativa, desenvolvida através da cartografia como postura metodológica aliada à pesquisa com os cotidianos.

O trabalho de tese foi construído à guisa da metáfora das “veredas” trilhadas na realização da cartografia do currículo produzido na prática de três cursos de Pedagogia da UECE, que apresentam realidades com características curriculares diversas, mas com possibilidades de encontro de aspectos comuns em vários pontos em que essas veredas se cruzam. Seu formato final pode ser concebido como uma paisagem constituída no enredamento pelos diversos elementos, compreendidos desde o desejo de ampliação do conhecimento sobre o currículo de formação do pedagogo, a partir dos pressupostos visualizados inicialmente, acrescidos de todos os elementos encontrados nas situações diversas como tentativas de sua compreensão, que não se esgota com as conclusões e os saberes produzidos neste estudo.

A pesquisa desenvolvida sobre o currículo produzido na prática do curso de Pedagogia da UECE parte do entendimento e posicionamento a favor do currículo de formação do pedagogo como tessitura que prioriza as experiências vividas no cotidiano da ação, constituindo-se num campo de debates e de disputas,

¹ O relatório deste estudo está formatado conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as normas da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

no qual estão presentes diferentes concepções que repercutem no processo formativo. Acredito que estas concepções possuem um marco epistemológico e um marco político que podem ser percebidos e questionados quando analiso os componentes curriculares na perspectiva do currículo em ação.

Estudar a formação do pedagogo, mais especificamente o *currículo formação*² do pedagogo, remete a minha história de vida e de construção da minha identidade pessoal e profissional. Um sujeito, *a priori*, em constituição permanente, ou seja, um eterno aprendiz, percorrendo as veredas da vida, tentando desenvolver os saberes necessários para enfrentar os obstáculos e desafios que surgem em seu contexto social e produzir o seu “eu” pessoal e profissional na busca permanente de tornar-se um ser “mais e melhor”. Ao iniciar este texto, pensando e olhando para o meu passado, minha história de vida, lembrei da letra da música de Rúbio Vieira: *“Quando menino cavalguei sem ter destino, no trote manso de um cavalo sonhador. Momento lindo que a saudade faz lembrar, na doce infância de um vaqueiro sonhador”*.

Nasci no Sítio Calumbi, município de Tauá – Ceará³, onde vivi até os 10 anos de idade, quando fui morar com uma irmã na cidade de Concórdia no Estado do Pará, para continuar meus estudos. Mas foi no Calumbi que obtive minhas primeiras experiências de vida e aprendizagem que deram suporte a minha formação pessoal e profissional.

Figura 1 - Mapa do Ceará com a localização do Município de Tauá



Fonte: (IBGE/CEARÁ, 2018).

² Os termos grafados juntos e em itálico que aparecem neste texto surgem da ideia de Alves (2017), no entendimento de que as dicotomias criadas do pensamento científico da modernidade, apresentam limites, naquilo que as pesquisas com os cotidianos buscam compreender.

³ O Ceará possui 184 municípios. O Estado está organizado politicamente em 33 microrregiões. Tauá situa-se na Microrregião do Sertão dos Inhamuns, que se caracteriza por um clima semiárido e com a vegetação da caatinga. Sua economia tem como base a Agropecuária, com criação de ovinos e caprinos e cultivo de milho e feijão.

Dentre minhas tarefas cotidianas estavam aquelas correspondentes ao manejo dos animais (bovinos e ovinos). Todo dia pela manhã, levava estes animais para pastar no roçado. Ao final da tarde, tinha que recolhê-los aos devidos estábulos próximos de minha casa. A dinâmica encontrada e mais viável para encontrá-los era percorrendo o roçado, a capoeira e a mata nativa da caatinga, seguindo as veredas trilhadas pelos animais, na direção indicada por rastros e fezes deixados por eles. Ao fazer o percurso, começava a gritar e, logo em seguida, ouvir os ruídos e cantos de diversas espécies da fauna ali presentes e os sons dos chocalhos presos nos animais. Ao encontrar os primeiros, passava a tangê-los em direção aos demais, até reunir todos e levá-los para seus devidos estábulos.

Ao passar por essas primeiras experiências de vida, mal sabia que esse meu jeito de realizar afazeres domésticos cotidianos me encaminharia, anos mais tarde, para a escolha de uma atitude diante do conhecimento e, por conseguinte, da pesquisa em um curso de doutoramento, isto é, para adotar a metáfora das veredas na qual o currículo de formação do pedagogo vai se constituindo nas relações estabelecidas com os sujeitos da sua construção.

Fui para a escola com dez anos de idade, cursar a 1ª série do antigo 1º Grau⁴, em uma escola isolada, na casa da professora. Esta, de formação leiga, detinha apenas os saberes curriculares aprendidos durante seu curso primário e da sua própria experiência como aluna e professora alfabetizadora. Na época, já atuava na docência há mais de 20 anos. Seus únicos recursos didáticos eram: um quadro negro, giz e a “Cartilha da Ana e do Zé”. Lá aprendi as primeiras letras, ler, escrever e contar.

O alicerce desse desenvolvimento me leva aos anos de 1980, momento em que estava vivendo a efervescência da adolescência e um período histórico em que a sociedade brasileira lutava ainda pela democracia e por seus direitos de cidadania. Uma cidadania na perspectiva da plenitude, que correspondia à combinação efetiva dos direitos civis, políticos e sociais com os princípios de liberdade, participação e igualdade para todos.

⁴ A Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também mudou os nomes dos graus de ensino, transformando-o basicamente em apenas dois níveis de ensino, isto é, Educação Básica e Ensino Superior. Entende-se por Educação Básica a Educação Infantil (crianças menores de 6 anos), o Ensino Fundamental (equivalente ao ensino de 1º Grau) e o Ensino Médio que equivale ao antigo 2º Grau. O ensino Superior manteve a mesma nomenclatura.

No período em epígrafe fora promulgada a “Constituição Cidadã”, de 1988, e a sociedade esperava que o Brasil desse um passo à frente no processo de construção da cidadania, porém, a democracia política conquistada nesse período não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Conforme as palavras de Carvalho (2002, p. 199), “continuavam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis, no que se refere à segurança individual”. A educação se desenvolvia de forma muito lenta. Era uma educação marcada por uma realidade que apresentava professores despreparados, salários baixos, alunos com idade na faixa etária obrigatória da educação básica fora da escola, baixos índices de aprendizagem, além de estrutura física precária das escolas existentes (NASCIMENTO, 2007).

Sempre estudei em escolas públicas, presenciando e vivendo a aplicação de um currículo identificado como “grade curricular”, por conseguinte, compreendido como devendo ser seguido de forma linear, com conhecimentos transmitidos de forma abstrata, recorrendo unicamente à metodologia da memorização e da repetição. Ao fazer esse retrospecto, percebo que a concepção de currículo prescritivo influenciou diretamente na minha formação escolar básica até a conclusão do 2º Grau Científico e o Curso Técnico em Contabilidade no ano de 1995. Nesta concepção, como esclarece Sacristán (2000, p. 14), a ideia do currículo como:

[...] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superados pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostra, por exemplo, num manual ou num guia do professor[...].

O currículo prescritivo e orientado para todo o sistema educacional brasileiro se traduzia, na prática, em aulas expositivas, na qual o professor apresentava fórmulas, regras e conceitos, e o aluno absorvia passivamente sem qualquer modo de conversação ou reflexão sobre o conteúdo, transmitido como verdade absoluta.

O sonho de cursar uma faculdade, até então distante, aconteceu de repente com a implantação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), em Tauá, vinculado à Universidade Estadual do

Ceará (UECE)⁵. Graduei em dois cursos: Pedagogia pela UECE (2000) e, posteriormente, em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 2004.

Ao cursar a disciplina de Didática no Curso de Pedagogia me identifiquei, plenamente, com a educação, incorporando definitivamente a ideia de ser professor. Ao estudar as obras “A Didática em Questão”, da Vera Maria Candau (1983), e “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1996), pude compreender o significado e as implicações da didática instrumental, da didática fundamental e os saberes para ensinar; fui assimilando posições que, pouco a pouco, delinearam minha identidade profissional, marcada pelos princípios da pedagogia da prática, da aprendizagem da docência pela ação-reflexão-ação e da integração teoria e prática.

Nesse percurso fui conhecendo e compreendendo uma outra concepção de *currículoformação*, em que a formação profissional ocorre por meio da reflexão sobre a prática, num movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre este fazer. Para Freire (1996), é fundamental que o aprendiz docente supere o pensar ingênuo, assumindo o pensar produzido por ele próprio, juntamente com seus pares e professores formadores.

O currículo, nessa concepção, é construído de modo dinâmico, articulado às experiências pedagógicas vividas entre os sujeitos do processo de *ensinoaprendizagem*, permeado pelos valores éticos, políticos, sociais e atitudinais que tecem essa relação. “[...] currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; (...) como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 14). Esta acepção alinha-se à ponderação de Villar Ângulo (1988), citado por Garcia (1999, p. 29), ao advertir que “a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve levar em conta a reflexão epistemológica da prática”. Acrescenta a isto, o pensamento de Zeichner (1991) também citado por Garcia (1999, p. 29), quando afirma que “a prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de

⁵ O Estado do Ceará possui 03 Instituições de Ensino Superior estaduais, sendo elas: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e a Universidade Regional do Cariri (URCA). A UECE é uma instituição multi *campi*, num total de 07, sendo eles: Centro de Educação (CED); Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC); Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM); Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECLI); e, Faculdade de Educação (FACEDI).

acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação”. Estes referenciais, costumo dizer, estão incorporados em meu DNA como profissional docente, vivenciados a partir da assunção de uma postura crítico reflexiva nos momentos de formação e da prática pedagógica. Acredito que essa orientação tem contribuído de forma decisiva no meu desenvolvimento profissional, cunhando minha trajetória de atuação e de formação como professor pesquisador.

Após anos de atuação na Educação Básica, ingressei, logo que concluí o Mestrado em Educação (2007), como professor efetivo da UECE, sendo nomeado para integrar o quadro de docentes da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte, no setor de estudos Didática, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado. Desde então, além de assumir disciplinas do meu setor de estudo, ministrei outras como Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa e Prática Pedagógica, Ensino de Ciências, Dinâmica de Grupo, Gestão Escolar, Princípios Metodológicos da Educação Infantil, e ainda assumi o cargo de coordenador do Curso de Pedagogia, por dois anos, vice coordenador, por um ano, conciliando com a coordenação de Estágio Supervisionado por dois anos.

Durante esses 12 (doze) anos de experiência como docente universitário tive a oportunidade de orientar vários trabalhos de conclusão de curso, com temáticas variadas, desde a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passando por planejamento, avaliação, ensino de ciências, gestão escolar, até os processos de preparação de professores para áreas específicas, sempre na busca de produzir conhecimento sobre o fenômeno educativo e de promover o desenvolvimento profissional docente orientado por uma concepção de evolução e continuidade e de “uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCIA, 1999, p. 137). No que se refere a isso, corroboro aqui com as ideias de Nóvoa (2009) de que a formação de professores deve ser constituída por dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e práticos, com âncora na formação com reflexão sobre o fazer realizado pelos próprios professores.

Assim, concebo a formação de professores como um processo, como movimento e não como uma etapa, um período, ultrapassando a formação inicial, ocorrendo ao longo da carreira profissional, e que todas as experiências vividas na

ação docente implicam diretamente na reflexão sobre a prática, visando à melhoria dos processos educativos. Sobre isso, comungo com o pensamento de Farias (2006), ao afirmar que a formação deve assumir papel central na renovação da cultura do profissional docente, que se traduzirá em mudanças em sua prática pedagógica, processo em que o professor ressignifica sua prática e ao mesmo tempo é ressignificado por ela.

Ao assumir a condição de sujeito social que se joga nas “veredas” da vida, sem medo de enfrentar novos desafios e na busca permanente por novas descobertas, com a consciência de que sou sujeito da história, ao mesmo tempo em que vou sendo constituído por ela, busquei realizar a pesquisa que resultou neste trabalho de doutoramento, assumindo uma postura metodológica livre de padrões fechados e pré-definidos, desenvolvida no movimento dinâmico de aproximação e convivência com os praticantes da pesquisa, no caso a cartografia articulada à pesquisa com os cotidianos, descritos adiante, com a convicção de que já não sou o antes, vou constituindo o meu presente, ao mesmo tempo em que ainda não sei o meu depois.

Foi pautado nessa perspectiva que esta pesquisa estudou **o currículo de formação do pedagogo em ação da Universidade Estadual do Ceará**, temática que se filia a minha formação e atuação docente nesse contexto. A Pedagogia está entre os cursos de graduação com significativa expansão⁶ nas últimas décadas, sendo identificada como uma das áreas com crescentes oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Abrem-se para o pedagogo novas oportunidades de atuação.

As atividades educativas intencionais ultrapassam os domínios da escola aparecendo em outras instituições sociais, como: Organizações não governamentais (ONG's), Hospitais, Empresas, Meios de comunicação em massa etc. (BRASIL, 2009, p. 02).

⁶ O número de professores formados em Pedagogia praticamente dobrou em sete anos, segundo dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Em 2002, o levantamento registrou a formatura de 65 mil educadores em Pedagogia; em 2009, esse número subiu para 118 mil. No mesmo período, o censo mostra que aumentaram em mais de 60% as matrículas nessa área de ensino — de 357 mil em 2002 para 555 mil em 2009. Também o ingresso aumentou no intervalo analisado — de 163 mil novos estudantes para 190 mil, o que representa evolução de 20%. Com relação ao número de estudantes que ingressaram nos cursos de licenciatura em 2016, a Pedagogia ficou em segundo lugar, perdendo apenas para a Administração (BRASIL/MEC, 2016). Conforme o Senso da Educação Superior de 2017, a Pedagogia, que habilita o docente para lecionar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, é o curso com o maior número de matriculados, com 710.855 (setecentos e dez mil, oitocentos e cinquenta e cinco) alunos, o equivalente a 44,7%.

Na contemporaneidade, com a ampliação e diversificação dos processos educativos, sejam eles formais, informais ou não formais, ampliam-se as atividades de educação em todos os níveis, levando o pedagogo a um campo de trabalho mais amplo. Vive-se numa sociedade em que a educação extrapola o âmbito formal e abrange campos mais largos, articulando cada vez mais a sociedade com a escola.

Libâneo (1999), ao discorrer sobre a expansão da Pedagogia no Brasil, já previa a ampliação dos campos de atuação do pedagogo, sendo eles: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; as áreas da saúde; os órgãos de assistência social, as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. Apregoava que:

Em todos esses campos de exercício profissional desenvolverão funções de formulação e gestão de políticas educacionais: organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e comunicação nas mídias; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outros campos de atividade educacional, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO, 1999, p. 08).

Com efeito, o trabalho do pedagogo não está restrito ao espaço escolar formal, pois este profissional pode atuar na realização de várias atividades fora desse contexto. É preciso reconhecer a Pedagogia enquanto área do conhecimento ampliada e politizada, como espaço de múltiplas formas de produção da cultura, que extrapola o espaço da escola e da sala de aula.

Há possibilidades para a Pedagogia em qualquer ambiente: escolas, famílias, igrejas, associações comunitárias, organizações de trabalhadores, empresas, meios de comunicação locais e assim por diante (GIROUX; SIMON, 2011, p. 131).

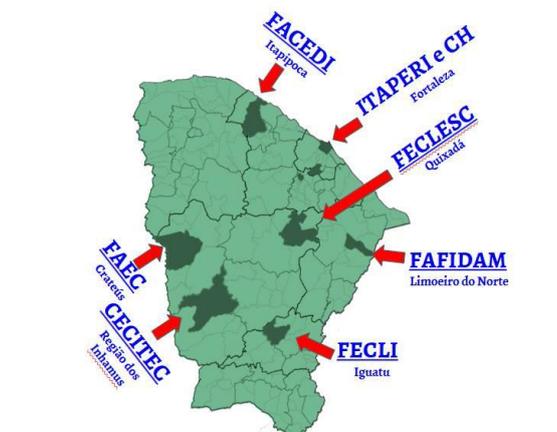
Este entendimento também foi reforçado por Ceroni (2006), no / *Congresso Internacional de Pedagogia Social*, afirmando que não se trata de negar ao Pedagogo a atuação como docente em espaços escolares formais, mas de acrescentar ao seu campo de trabalho outras oportunidades tão importantes quanto à docência. Com base neste entendimento, Amaral e Estrela (2018, p. 355), percebem “[...] o papel fundamental do pedagogo social na vida dos jovens a partir de práticas educativas que conduzem a mudanças sociais”, suscitando pensar na Pedagogia, também, como Ciência de reflexão e ação junto aos menos favorecidos. Ademais, cabe lembrar que o curso acumula debates e críticas históricas sobre sua

identidade e currículo, como anotam os estudos de Brzezinski (2002), Pimenta (2001, 2002) e Libâneo (2010).

Na UECE, as questões aludidas por esses autores em relação ao curso de Pedagogia não são diferentes, afloradas, sobretudo, ao assumir a função de Coordenador do Curso em um de seus *campi* durante dois anos (2013-2015), experiência que fez eclodir inúmeras inquietações teórico-práticas acerca da formação do profissional pedagogo, em particular nessa instituição. Estas inquietações desenharam o currículo de formação do pedagogo como tema de estudo, alicerçando a presente pesquisa.

O Curso de Pedagogia na UECE, instituição *multicampi*, conforme já assinalado, é ofertado em Fortaleza, no Centro de Educação (CED); em Tauá, no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC); em Crateús, na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); em Limoeiro do Norte, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM); em Quixadá, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); em Iguatu, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECLI); e em Itapipoca, na Faculdade de Educação (FACEDI). Cada curso apresenta uma proposta própria, com características peculiares, o que reforça questionamentos sobre o diverso e o comum existentes em vários elementos curriculares envolvidos na formação do pedagogo, se configurando como preocupação para os profissionais docentes que fazem esta universidade.

Figura 2 - Cursos de Pedagogia nos Centros e Faculdades da UECE



Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/onde-estamos>

Ao assumir a coordenação e lidar com a revisão, aprovação e implantação da proposta pedagógica do curso de Pedagogia, fui percebendo visões diversas no delineamento do perfil do profissional pedagogo a formar, bem como focos diferentes entre saberes a serem adquiridos e o campo de atuação, além da maior oferta de disciplinas das áreas de aprofundamento em detrimento das obrigatórias para a formação pretendida, o que favorece pensar que há uma característica curricular peculiar a cada curso, conforme as ideologias dos profissionais de cada *campi*. Estão esses traços a sugerir uma ausência de identidade na formação do pedagogo na UECE? Uma preocupação que, paulatinamente, foi abrindo caminho e delineando o tema de estudo para esse doutoramento, no sentido de estudar e compreender o currículo de formação do pedagogo na perspectiva apontada por Certeau (1996, p. 194), ao conceber que “[...] as experiências de vidas humanas se articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]”.

Em diálogos e discussões com coordenadores dos outros cursos de Pedagogia da UECE, no decorrer do exercício dessa função, essas peculiaridades foram se explicitando de modo mais detalhado, me instigando e motivando para o estudo da temática em questão.

Diante destas preocupações, e na intenção de continuar estudando sobre o currículo de formação do pedagogo no Doutorado, optei por cartografar o currículo produzido na prática de formação do pedagogo na UECE, precisamente o currículo praticado em diferentes cursos, na expectativa de identificar elementos curriculares que caracterizam a formação do pedagogo na UECE.

A demanda ainda crescente pelo curso de Pedagogia, bem como os desdobramentos oriundos das Diretrizes Curriculares Nacionais, evidenciam a atualidade das questões elencadas acima e sua centralidade na agenda política e educacional do país. Tenho convicção que o conhecimento oriundo desta pesquisa de doutoramento contribuirá para alargar e atualizar a discussão acumulada, em particular motivar um repensar do curso de Pedagogia na UECE. Ademais, ao aportar conhecimentos do currículo vivido, acessíveis e significativos na formação desse profissional, poderá subsidiar reflexões na formulação de propostas curriculares que considerem a experiência da prática como contributo para a

melhoria da formação e da atuação do pedagogo em um mundo diverso e em acelerada transformação.

A base teórica que deu sustentação ao estudo, desde o projeto inicial até a análise dos dados e construção deste texto de doutoramento, é formada pelos autores que tratam da temática em estudo, com destaque para os seguintes teóricos: Deleuze e Guattari (1995), com a ideia de currículo rizomático e a cartografia como postura de pesquisa; Morin (1983, 1995, 2007), na perspectiva de pensar o currículo constituído meio a complexidade da prática; Certeau (1994, 1996), na valorização das práticas cotidianas como invenção e percepção das “artes do fazer” e a pesquisa com os cotidianos; Alves (2002, 2010, 2012), com os estudos de currículo criado no cotidiano; Ferraço (2001, 2003, 2004, 2011, 2016), com produções sobre currículo vivido e constituído pelos praticantes nas redes de *saberesfazeres* e a pesquisa com/os cotidianos; Nóvoa (1995, 2009, 2011) e Imbernón (2002, 2011), autores internacionais de referência na discussão ampla da formação de professores; Libâneo (1999, 2001, 2010, 2011), Pimenta (2001, 2002, 2008), Brzezinski (1996, 2002, 2007), autores de renome que discutem a formação do pedagogo no Brasil.

A seguir, apresento o formato desta Tese, estruturada em seções, descrevendo rapidamente os conceitos e/ou elementos curriculares chaves encontrados, discutidos e compreendidos em cada seção.

1.1 AS VEREDAS QUE TECEM O TEXTO DA TESE

Busquei, por meio das reflexões realizadas nesta **Seção 1**, fazer um breve relato sobre a minha constituição como sujeito social, como profissional da educação e minha entrada no campo da pesquisa, explicitando o percurso pelas *veredas* rumo ao encontro com a temática estudada. Tentei denotar, nestes primeiros escritos, a minha vontade de crescimento intelectual e de aquisição de saberes necessários à formação de pessoas e de profissionais com preparação para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, procurando denotar, ainda, a importância e a relevância do tema em estudo, acompanhado de minhas vivências, escolhas e justificativas, evidenciando a minha intenção de tornar-se pesquisador em uma área que se vincula diretamente a minha constituição como profissional, atuando na condição de professor formador de professores.

Pautado nesse ideário, procurei deixar claro, nesta seção introdutória, o interesse sobre o currículo de formação do pedagogo, tecendo argumentos que justificam a realização da pesquisa, partindo do fenômeno de aprendizagem vivenciado no meu próprio percurso de formação, no qual predomina a aprendizagem desenvolvida em minhas experiências de vida como referencial, integrada aos saberes formais adquiridos nas instituições de formação que frequentei, acrescidas de minhas experiências como docente no delineamento da pesquisa.

Na **Seção 2** - *O currículo produzido nas veredas da prática: sinais que se encaminham para a dispersão ou para o comum na formação do pedagogo na UECE?* - situo o problema da pesquisa. Trago, acompanhando os questionamentos formulados, argumentos que traduzem o desejo de cartografar o currículo produzido no cotidiano da formação do pedagogo na UECE, buscando compreender o que, na diversidade, produz o comum na formação desse profissional nessa instituição. Argumento sobre as diversas tentativas de implementação de currículos prescritivos e pré-determinados no contexto educacional brasileiro, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas consequências à limitação de propostas curriculares de formação de professores numa perspectiva progressista, ampla e crítica. Finalizo essa seção com a delimitação do tema, explicitando a questão central da pesquisa e anunciando os objetivos levantados e atingidos no decorrer do estudo.

Na **Seção 3** - *Desenhando as veredas da pesquisa* - apresento o percurso metodológico, a natureza, a postura e o método adotado neste estudo, bem como os sujeitos envolvidos e a caracterização das unidades, em base nos quais foram produzidos os dados. Procuro mostrar nessa seção as possibilidades metodológicas da cartografia aliada à pesquisa com os cotidianos como ferramentas de estudo que contemplam a problemática anunciada. Explico as fases desenvolvidas durante a pesquisa, descrevendo todos os procedimentos utilizados na produção dos dados, por meio das narrativas escritas, entrevistas, grupo de conversa e observação participante. E, explicito ainda, descrevendo o percurso realizado, o procedimento utilizado na organização, análise dos dados e produção deste texto de doutoramento.

Na **Seção 4** - *Veredas percorridas na produção do currículo formação do profissional pedagogo no Brasil* - discuto concepções de currículo presentes na

formação do pedagogo no contexto brasileiro. Procuo por meio de um texto enredado, *currículoformação*, dialogar com as intercessões teóricas identificadas para pensar o campo do currículo e o campo da formação do pedagogo, embora percebendo perspectivas conflitantes, mas que serviram de subsídio para meu posicionamento a favor do currículo produzido nas veredas do cotidiano da formação do pedagogo, posição esta, defendida ainda nessa seção.

Na **Seção 5**, *Enveredando nas diferenças: o que vi, o que ouvi, o que senti e o que compreendi* - apresento os dados da pesquisa, apreendidos por meio das narrativas e minhas observações junto aos sujeitos praticantes envolvidos em todo percurso metodológico, acompanhados das análises e descrições dos diversos elementos curriculares existentes nos diferentes *espaçostempos* cotidianos de formação do profissional pedagogo nos contextos estudados. Essa seção está organizada em três subseções com os seguintes subtítulos: *O currículoformação do pedagogo no Caatinga; O currículoformação do pedagogo na Capoeira; e, O currículoformação do pedagogo no Roçado*. Nelas, detalho os dados produzidos, acompanhados das análises devidas, inerentes a cada um dos contextos pesquisados.

Na **sexta Seção**, *Intercessões encontradas no enredamento das veredas da prática*, identifico os elementos curriculares presentes nos temas e subtemas analisados, envolvidos diretamente na produção do *currículoformação* do pedagogo nos diferentes contextos da pesquisa, tanto os diferentes quanto aqueles que se assemelham, mapeados e analisados na quinta seção, que podem conferir a produção de elementos de currículo comum na formação do pedagogo na UECE.

Finalmente, na **sétima Seção**, *O currículoformação praticado: rastros que deixam pistas*, esforço-me para fazer a síntese dos resultados da pesquisa, dedicadas à compreensão da temática deste estudo e constituição da tese defendida de que o *currículoformação* produzido nas veredas da prática, tanto os diferentes quanto os que se assemelham, vividos nos diversos contextos da pesquisa conferem a existência de currículo comum na formação do pedagogo na UECE.

2 O CURRÍCULO PRODUZIDO NAS VEREDAS DA PRÁTICA: SINAIS QUE SE ENCAMINHAM PARA A DISPERSÃO OU PARA O COMUM NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UECE?

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma de nossos corpos e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos
(Autor desconhecido)

A formação de professores no Brasil, e mais especificamente, a formação do pedagogo, tem passado por inúmeras modificações, decorrentes das mudanças velozes ocorridas na sociedade, exigindo a formação de cidadãos com conhecimentos que se traduzam no saber, em saber fazer e saber ser, conforme as exigências do mundo contemporâneo. Trata-se de um modelo de formação em que,

Os educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens e adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e as especificidades, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe (BRZEZINSKI, 2007, p. 232).

Com as inúmeras pesquisas e produções teóricas desenvolvidas a partir do final dos anos de 1980 sobre os processos de formação de professores para a Educação Básica e, especificamente, para a formação do profissional pedagogo, surgem proposições de formação, a partir da reflexão sobre a prática, ensejando a construção de conhecimentos e desenvolvimento de compromisso político do professor que favoreça a tomada de decisões responsáveis sobre a problemática que o contexto social oferece. Recorrendo às palavras de Cordeiro, Melo e Ramos (2013), torna-se necessário,

Uma formação universitária, no que diz respeito à exigência de contemplar o desenvolvimento pessoal, em diálogo com a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências específicas que possibilitem uma visão mais ampla do mercado de trabalho (2013, p. 24).

Diante dessa visão, é preciso pensar a formação do pedagogo na universidade que implique numa prática docente reflexiva, em torno da problemática do contexto contemporâneo, marcado por conhecimentos científicos e tecnológicos

relacionados à vida social, para que possa atuar na formação de cidadãos, atendendo às exigências da sociedade do conhecimento.

Do final do século XX para o início deste século, vem se ampliando o movimento de reformas curriculares, na tentativa de incorporação do comum e da lógica das competências, sendo implantado, em alguns casos, de forma imposta, em meio a situações específicas e diferenciadas, tendo como marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, 1990). Tais reformulações são decorrentes de mudanças políticas, sociais e econômicas em vários países do mundo, produzido pela globalização, sob a lógica do mercado, com mudanças profundas na sociedade em suas diversas dimensões, através dos organismos internacionais e das grandes empresas e corporações transnacionais. Isso implicou em alterações na organização e no funcionamento dos sistemas públicos de ensino.

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, também apresentam prescrições voltadas para o comum, ou seja, diretrizes gerais para realidades bastante específicas, prevendo dentre seus objetivos,

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; e III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (ART. 2º, INCISO I e III).

Recentemente, vivenciou-se no contexto educacional brasileiro um processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada na ideia de um projeto de currículo nacional, apontado na Constituição Federal, na LDB e em estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Os estudos que vinham sendo desenvolvidos sobre esta base foram intensificados a partir de 2014, com a disponibilização pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para leitura restrita, o estudo “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (AGUIAR, 2018, p. 11).

Após a elaboração do documento que deu origem a primeira versão da BNCC, disponibilizada para consulta pública, entre o último trimestre de 2015 e o primeiro trimestre de 2016, houve a participação de aproximadamente 300 mil

peças e instituições, contando, ainda, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016 e submetida à discussão por milhares de professores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com a finalidade de indicar concordância ou discordância, total ou parcial, e ainda com a possibilidade de indicação de propostas de alteração, nos aspectos que achassem necessários, contidos no texto.

O Comitê Gestor do MEC responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” dando origem a “terceira versão”, focalizando apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não justificou a exclusão do Ensino Médio, dessa última versão. E embora, ainda, tenham ocorridas 05 (cinco) audiências públicas em cada região geográfica do país, no segundo semestre de 2017, com a participação de professores e representantes de instituições educacionais, interessados no assunto, resultando em uma planilha com várias propostas de alteração e inclusão de temáticas ao documento, estas não foram consideradas nas inclusões feitas pelo Comitê Gestor e, ainda, sendo apresentadas de forma segmentada, por componente curricular e de forma individualizada (AGUIAR, 2018).

Assim, o contexto de construção da BNCC foi finalizado pelo Comitê Gestor do MEC, de forma autônoma e isolada, sem considerar o pensamento e perspectivas de milhares de profissionais que lutam pela melhoria da qualidade social da educação e sem considerar as proposições pedagógicas, previstas nas DCNs para a Educação Básica. O que ocorreu foi a fixação de eixos curriculares nacionais mínimos, prevendo o engessamento das ações pedagógicas “com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem” (AGUIAR, 2018, p. 19).

Com isso, a implantação da BNCC estabelece a prescrição de um currículo apresentando conteúdos comuns aos níveis da Educação Básica, implicando em impactos significativos nas políticas públicas educacionais, a exemplo: dos processos de planejamento curricular, nas formas de avaliação nas

escolas e sistemas de ensino, na produção de novos materiais didáticos e, principalmente, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definidas pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, preveem a articulação da BNCC à Política Nacional de Formação de Professores, preconizando que,

As instituições de Ensino Superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes (ART. 1º, PARÁGRAFO 2º).

Alves (2017), ao analisar o documento dessas Diretrizes, afirma que elas se definem como uma ferramenta poderosa em busca de estratégias de construção de caminhos que possam integrar a formação de docentes, pensando em conjunto todas as licenciaturas, podendo integrar-se, ainda, a graduação com a formação continuada em nível de pós-graduação.

[...] No primeiro caso, pode permitir a criação de componentes curriculares comuns como, por exemplo, planejamento pedagógico (curricular e didático) que se dê em torno de como *'fazer/pensar'* juntos discentes das diversas licenciaturas, propostas curriculares para anos ou ciclos de ensino. Outro exemplo, ainda, seria termos um componente que permitisse, em conjunto, ações *'dentrofora'* das escolas como: idas a museus, parques, exposições; organização de colóquios, seminários, cineclubes; criação de material didático articulado *on-line* ou para ensino presencial; estudos do meio; escrita de livros sobre temática comum e que interessasse às diversas disciplinas; e tudo aquilo que nossa capacidade docente e discente permitisse criar em conjunto, fugindo da solidão da formação em cursos extremamente isolados como temos no presente (ALVES, 2017, p. 15).

Contrário a essas possibilidades previstas nas diretrizes, ao analisar o documento da BNCC, fica perceptível que as instituições formadoras perdem autonomia no planejamento e na execução de seus projetos de curso, reduzindo sua função em relação à construção do currículo, visto que sua base curricular será a própria BNCC, apresentando objetivos e conteúdos de aprendizagem pré-determinados. No texto, está explícito que os projetos de curso, no âmbito de cada instituição formadora, deverão estar organizados de forma a,

[...] expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir

das características dos/das estudantes e do que propõem os documentos curriculares. Tais mediações devem proporcionar o estabelecimento de relações entre os conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito do currículo (base comum e parte diversificada) e as características e necessidades cognitivas dos educandos (BRASIL, 2016, p. 30).

Assim, fica evidente que a BNCC não se articula com os preceitos definidos pelas diretrizes definidas na Resolução Nº 2/2015, pois não garante qualidade no ato educacional, devido aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, e até o seu desenvolvimento, já estarem definidos na BNCC, acarretando redução dos conteúdos nos currículos de formação, tendo como consequência o empobrecimento da qualidade e favorecendo processos formativos homogêneos. No Documento da BNCC (2017), logo na sua apresentação, aparece como um dos princípios norteadores, “continuar favorecendo a homogeneização dos conteúdos”, desrespeitando as diversidades e o multiculturalismo existentes nas diversas instituições de ensino. Isto demonstra o interesse do atual governo de sangrar a construção coletiva e participativa com a política educacional em curso nesses últimos 15 anos, pautada em formação crítica, democrática e autônoma.

O dossiê publicado na Revista Retratos da Escola (2015), apresenta pontos de vista de alguns pesquisadores em educação, ao participarem de uma entrevista tratando da BNCC. Ítalo Modesto Dutra, um dos entrevistados, alerta que se trata de um projeto de nação “[...] que envolve o controle e regulação excessivos que pautam a construção de currículo [...]” (RETRATOS DA ESCOLA, 2015, p. 271); Márcia Ângela Aguiar, a segunda entrevistada, por sua vez, compreende a BNCC como um projeto que apresenta “[...] posições mais alinhadas com as demandas de mercado e que minimizam o papel do Estado frente às políticas públicas de educação [...]” (RETRATOS DA ESCOLA, 2015, p. 272). Já para Sandra Lúcia Escovedo Selles, a terceira entrevistada, também reforça o argumento de que esse é um projeto que sustenta a ideia de um currículo nacional unificado, desprezando o currículo produzido nas diferenças que pressupõe que

[...] a articulação entre currículo/avaliação/produção de materiais didáticos é única, meramente técnica e inevitável, podendo ser, portanto, extremamente controláveis, deixando o professor e a escola como expectadores do lado de fora (RETRATOS DA ESCOLA, 2015, p. 272).

As análises sinalizam para a compreensão de que por trás do discurso da inovação e da mudança divulgados por aqueles que defendem um currículo nacional comum está a intenção de convencer que é preciso controlar os profissionais da

educação, as práticas educativas e unificar o ensino, infiltrando de forma imposta uma base unificada e homogênea, alegando que a qualidade da educação depende de sua implementação, desprezando outros saberes produzidos no cotidiano da prática docente. Negando, no dizer de Ferraço (2003, p. 162), “a tentativa de pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano a partir de outras possibilidades”, dentre as quais a de considerar ideias e formas de pensar dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com as práticas formativas dos *saberes/fazeres* do cotidiano. Perspectiva que comunga com o pensamento de Lopes (2018), ao afirmar que

[...] não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p. 25).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao analisar o impacto da BNCC na formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, repudiou sua submissão à base, compreendendo que isto acarreta uma redução perversa na formação de professores e uma afronta à autonomia universitária. Para a ANPED, existem quatro objetivos que articulam a BNCC à formação de professores: “competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho”. Tal relação tem como consequência, conforme experiências vivenciadas por outros países, a “padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade” (ANPED, 2015, p.2).

Isto corrobora com o pensamento de pesquisadores que fazem a crítica à BNCC por esta representar uma perspectiva de formação homogênea, por meio de uma gestão centralizada, servindo aos interesses dos criadores de políticas curriculares neoliberais, pensadas por meio de alianças entre o Estado capitalista e os representantes de mercado neoconservadores. Fica claramente visível a aproximação das grandes empresas junto ao setor público, se envolvendo nas tomadas de decisões, implementação, fiscalização e avaliação das políticas públicas do país, guiados pelo poder hegemônico com a finalidade de quebrar e/ou diminuir as forças de todo e qualquer movimento social que luta contra as diversas formas de opressão, principalmente, daqueles menos favorecidos, que encontram na educação

conhecimento para sua emancipação e rompimento das estratégias de controle e submissão.

Daí o interesse do setor privado pelo estabelecimento de Base Nacional Comum, investida de um currículo predeterminado, padronizado e detalhado a ser seguido linearmente pelos profissionais da educação, em todas as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica, com ênfase na valorização dos indicativos de avaliação, currículo mínimo comum a todos, carregado por regras de controle da formação dos professores, pautando-se na racionalidade técnica e na pedagogia das competências, desprovida dos princípios de democratização e construção de saberes pela reflexão e resolução da problemática da prática. Isto visualiza a tentativa de desqualificação do trabalho dos professores, que atuam como mediadores, construtores de cidadania para a transformação social. Ao negar este ideário, compreendo que o currículo precisa ser pensado como um processo de construção meio às veredas de diferentes práticas e percorridas pela instituição formativa, considerando o pensamento e desejo de cada sujeito presente no percurso formativo.

Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos) (LOPES, 2018, p. 26/27).

Compreendo que a implementação de uma base curricular para os níveis de ensino da Educação Básica terá como consequência danosa propostas curriculares para os cursos de formação de professores também unificadas e permeadas pela ideia de controle e formação de um profissional com “competências e habilidades” prescritas nos ditames da racionalidade técnica, reduzindo as possibilidades pedagógicas do professorado. Estas, por sua vez, desenvolvidas através de conteúdos específicos, pautadas na pedagogia de base pragmática para servir aos interesses daqueles que dominam o mercado de trabalho e com diversos mecanismos de controle sobre os profissionais da educação.

Com relação à política atual para a formação de professores no Brasil, ao analisar o Edital Capes Nº 6/2018, que estabelece a chamada pública para a apresentação de propostas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), divulgado e propagado pelo discurso da inovação atrelado à “articulação entre teoria e prática” e ao fortalecimento da prática nos processos de formação de

professores para a Educação Básica, percebo que constam elementos teóricos, metodológicos e curriculares que traduzem a vontade de materialização de estágio pautado numa concepção de educação e de currículo dentro dos ditames da pedagogia liberal conservadora.

O PRP, ao propor 440 horas de atividades, as distribui de forma separada e hierarquizada, dispensando apenas 100 horas para regência, incluindo nesta o planejamento e propondo apenas uma intervenção pedagógica, demonstrando que apesar de oportunizar a aproximação do futuro professor às experiências práticas na escola, deixa evidente a lógica de um currículo com atividades previamente definidas a serem executadas de forma parcelarizada.

Um dos objetivos elencados no Edital 6/2018 da Capes é “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da BNCC” (ÍTEM 2, INCISO IV). E, ainda, propõe, dentre outros, no Anexo III, que trata dos Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional, que devem ser consideradas como abordagens e atividades obrigatórias

Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previsto na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018a, p. 19).

Desse modo, ao constatar a vinculação do PRP à BNCC, compreendo que as instituições de formação de professores ficam obrigadas a adequarem suas propostas curriculares aos preceitos da BNCC, reduzindo seu *currículoformação* a uma concepção de escola e docência neotecnista, eliminando as possibilidades de formação docente numa perspectiva crítica e transformadora. Alves (2018), se posiciona contra essa ideia de currículo reducionista e padronizado ao preceituar que

[...] não podemos pensar ser possível mudanças dos processos curriculares sem a efetiva, participativa e criativa presença cotidiana de docentes e discentes, com a adesão de seus responsáveis e de todos os ‘*praticantespensantes*’ dos processos escolares (ALVES, 2018, p. 46).

Na análise e entendimento da ANPED e outras associações de estudos e pesquisa em educação, “incorre em visão reducionista da formação de professores”, uma vez que reduz a “formação docente a um ‘como fazer’ descompromissado de

uma concepção sócio histórica e emancipadora” (ANPED, 2018, p. 03). Isto torna necessário uma análise qualitativa e aprofundada dos desafios curriculares nos cursos de formação de professores.

Se queremos ampliar as possibilidades políticas do currículo, me parece importante apostar em um investimento radical: sem garantias e sem certezas, nos comprometemos com a tradução contextual da BNCC, na produção contextual do currículo (LOPES, 2018, p. 27).

No contexto atual brasileiro, paralelo ao movimento em torno da BNCC e da nova política de formação de professores encontram-se, em execução, vários cursos de formação de professores que vêm inovando de forma significativa suas propostas curriculares, no intuito de pensar a formação dos futuros profissionais da educação, considerando a problemática da prática e o contexto em que se inserem, compreendendo suas especificidades.

No Estado do Ceará, os cursos de formação de professores, nas universidades públicas, também têm melhorado de forma significativa, com investimento na formação inicial dos professores para atuarem na Educação Básica, em todos os níveis de ensino. A Universidade Estadual do Ceará, além de contar com vários cursos de licenciatura⁷, conta atualmente, com 07 cursos de Pedagogia, sendo 01 em Fortaleza e os demais nos Centros e/ou Faculdades do interior do Estado.

Observando as propostas pedagógicas de alguns dos cursos de Pedagogia citados, identifiquei objetivos gerais bem diferenciados. Por exemplo, a proposta do CECITEC apresenta como objetivo do curso:

Formar profissionais aptos a exercerem o magistério na **Educação Infantil; Anos iniciais do Ensino Fundamental**; Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial; Formar profissionais capazes de **exercer funções ligadas à área da gestão** e administração escolar; supervisão; planejamento e coordenação; Formar profissionais que possam atuar em espaços não-escolares como formação, assessoria e consultoria de órgãos públicos; em empresas e organizações comunitárias (CECITEC/UECE, 2009, p. 15).

A proposta do curso de pedagogia da FAFIDAM tem como objetivo:

Formar licenciados em Pedagogia, para atuar na **Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental** e na **gestão escolar**, privilegiando o fazer pedagógico a partir de uma sólida base de conhecimentos teóricos e práticos vivenciados na experiência no cotidiano do trabalho docente, que

⁷ A UECE oferece cursos de licenciaturas em várias áreas específicas, dentre eles: Letras (Português e Inglês), História, Geografia, Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática.

possibilite o exercício das funções próprias da instituição escolar e do sistema educacional (FAFIDAM/UECE, 2014, p. 17).

Já a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia do CED, em Fortaleza, apresenta em seu Art. 4º o seguinte objetivo geral:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação do professor 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 (CED/UECE, 2011, p. 14).

Verifiquei nos objetivos gerais das propostas supracitadas pretensões comuns a todos os cursos, a exemplo da formação para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas também apresentam aspectos distintos em seus objetivos gerais, tais como formar profissionais para a educação especial, que consta apenas na proposta do CECITEC; privilegiar o saber pedagógico, considerando as vivências e experiências do cotidiano do trabalho docente, apontado na proposta da FAFIDAM; e formar para curso de Ensino Médio e para a Educação Profissional, apresentado pelo CED.

Observei, ainda, em uma dessas propostas de curso, a importância dada às experiências práticas desenvolvidas no cotidiano da formação e o respeito às especificidades e necessidades de cada contexto, que devem ser levados em consideração no desenvolvimento do currículo em todo o seu processo de formação, o que valoriza a produção e o ideário de todos os envolvidos na formação e as práticas do contexto em que estão inseridos. Contudo, como afirma Certeau (1996), ainda são rústicas e insuficientes as pesquisas de investigação e análise da abundância inventiva das práticas cotidianas. No que se refere a isto, Ferraço (2007, p. 92) lembra que “os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola”, ou seja, criam e recriam conhecimento nas instituições de ensino e de formação dos profissionais da educação. Uma proposta curricular socialmente referenciada não pode desconsiderar esse fato. É preciso assumir, em sua elaboração que,

[...] o processo de conhecimento, bem como o caminho curricular, se dá não linearmente, mas como uma espiral aberta, na qual a tensão é constante entre disciplinas e atividades, na construção das múltiplas relações, entre individualidades e coletivos, e pelos vários trajetos realizados do particular ao geral e deste, novamente, ao particular [...] (ALVES; GARCIA, 2001, p. 81/82).

Os professores, no processo formativo, precisam compreender todas as dimensões constitutivas do objeto de estudo da área que representam, com autonomia intelectual e profissional das diversas concepções teóricometodológicas de educação, pedagogia e didática inseridos na problemática da prática de sua atuação. Perspectiva de possibilidade de pensar um projeto de formação de professores, com ênfase na produção coletiva e flexível do currículo, e com relação à pedagogia, esta precisa ser pensada com o compromisso com a área da pesquisa e da prática pedagógica nos *espaçostempos* criados entre a universidade e as escolas.

Com relação ao perfil do profissional pedagogo que se pretende formar nesses cursos, constatei que a proposta do CECITEC não apresenta perfil de formação e nas outras duas propostas constam perfis bem diferenciados. A proposta do CED (2011, p. 23) prevê a formação de um profissional, constituído por saberes necessários para “[...] que domine tanto o conhecimento específico de sua área de ensino quanto o conhecimento pedagógico mais geral que o capacite ao exercício das funções docentes e de coordenação pedagógica e administrativa”. Percebo aí um perfil que privilegia as funções da docência e da gestão pedagógica e escolar.

A proposta curricular do curso de Pedagogia da FAFIDAM prevê um perfil do profissional pedagogo compreendido como:

Um profissional com formação ampla, comprometido com um rumo histórico diferenciado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, articulada às necessidades educacionais dos movimentos sociais e sintonizada com os desafios de diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico do Brasil (FAFIDAM/UECE, 2014, p 07).

Isso significa que o perfil do pedagogo, neste caso, tem como foco sua atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental articulados aos movimentos sociais, considerando a necessidade de cada contexto. Dessa forma, observo a evidência de se respeitar aportes teóricos do currículo comum para a formação de um determinado profissional, porém, é preciso preservar, também nas propostas curriculares de formação do pedagogo, o currículo da prática que se desenvolve em cada contexto de inserção desse profissional.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia (DCN/CP, 2006), o pedagogo deve ser um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de gestão do sistema escolar, ou seja, deve estar apto a realizar o trabalho pedagógico em sentido amplo, apresentando como eixo norteador da

formação do pedagogo o trabalho pedagógico. Para Pimenta, o pedagogo constrói-se no significado que dá à atividade docente em seu cotidiano, “com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2002, p. 77). Consoante Libâneo (1999), a sociedade atual é efetivamente pedagógica, chegando a ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento. De acordo com estes educadores e suas concepções, as demandas sociais contemporâneas evocam um novo olhar para a Pedagogia, ensejando a expansão do seu conhecimento para diversos setores sociais e a construção de novos saberes em meio a problemáticas e experiências vivenciadas na prática profissional.

Assim, compreendo que a constituição do profissional pedagogo, dentre suas diversas definições, está relacionada diretamente as experiências vividas em seu processo de formação e a um conjunto de experiências que este profissional adquire dentro e fora de sua ação docente, através da reflexão contínua sobre sua própria ação e a prática presente no contexto social em que se encontra inserido. Considero, ainda, suas atitudes, compromisso, competências, habilidades e as responsabilidades assumidas para promover, na relação teoria e prática, as experiências de ensino, pesquisa e extensão, como elementos que favorecem a produção crítica do conhecimento e a transformação dos sujeitos sociais.

Com esse entendimento, busquei compreender o currículo produzido no cotidiano da formação do pedagogo estudando os aspectos comuns dos elementos curriculares compartilhados com práticas distintas, ou vice e versa, que por sua vez são transformados pela necessidade do contexto, das instituições e dos sujeitos envolvidos na ação, buscando sua composição através do pensamento totalizante, com a constituição do comum por meio dos pontos de interseção no conjunto das experiências vividas.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, no oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] (CERTEAU, 1996, p. 31).

Neste sentido, esta tese apoiou-se no entendimento de que cartografar o currículo produzido no cotidiano da formação do pedagogo na UECE,

problematizando os elementos curriculares presentes nos diferentes *lócus* dessa formação para identificar o que, na diversidade, é comum na formação desse profissional nessa instituição, é relevante para o entendimento de como o pedagogo está sendo formado para atuar nos diferentes espaços de *ensinoaprendizagem* no contexto social de sua inserção.

Como desdobramento dessa preocupação, surgiram as seguintes indagações: o que define o profissional pedagogo formado na UECE? Quais as semelhanças e diferenças dos currículos de formação nas práticas dos cursos de Pedagogia da UECE? Que indicativos esses elementos – *semelhanças e diferenças* – apontam para dar significado ao perfil do profissional pedagogo que se pretende formar? Como tais elementos se expressam na prática curricular de formação do pedagogo na UECE? Que elementos curriculares, com foco nos saberes pedagógicos, estão sendo produzidos?

Essas preocupações deram corpo à ideia central de cartografar o processo de formação do pedagogo na UECE, objetivando problematizar, analisar e sistematizar conhecimentos sobre o que, na diversidade, é comum na formação do pedagogo na UECE. Destarte, os questionamentos que nortearam este estudo podem ser condensados numa questão central: Há, na prática de produção do *currículoformação* dos cursos de Pedagogia na UECE, aspectos que, no âmbito de sua diversidade, conferem o comum/identidade a formação desse profissional?

A pesquisa focalizou, portanto, o currículo em ação na formação do profissional pedagogo, tema de estudo que partiu do pressuposto de que, embora as configurações curriculares dos contextos pesquisados sejam distintas, estas apresentam elementos em comum na formação do pedagogo, traços que incidem sobre sua identidade profissional.

A pesquisa teve como objetivo geral cartografar o currículo em ação em cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará em busca de elementos que caracterizam, na diversidade, a formação do profissional pedagogo nessa instituição. De modo mais específico, a pesquisa buscou: discutir elementos da teoria do currículo na perspectiva do currículo em ação e suas implicações para a formação do pedagogo; problematizar o currículo produzido na prática de cursos de Pedagogia da UECE, pontuando semelhanças e diferenças entre seus elementos curriculares; mapear elementos do currículo, com foco nos saberes pedagógicos, presentes na prática da formação do Pedagogo em *campi* da UECE; e, analisar

como os elementos curriculares identificados caracterizam, na diversidade, a formação do pedagogo na UECE.

Para alcançar esses objetivos busquei orientações em perspectivas teóricas que apostam na produção do conhecimento em meio às experiências vividas pelos sujeitos envolvidos na formação, com destaque para os estudos de Certeau (1994, 1996), Morin (1983), Deleuze e Guattari (1995), por perceber a possibilidade de diálogos que favoreceram a realização da cartografia articulada ao método da pesquisa como os cotidianos para a compreensão do tema estudado.

Assim, mergulhei nos cotidianos da formação do pedagogo em três *campi* da UECE, dando significado aos elementos curriculares inseridos e percebidos na problemática da prática concreta dos sujeitos dessa produção. No dizer de Ramos (1998), o dito e o não dito são elementos fundamentais do cotidiano, nuances que merecem a atenção do pesquisador.

3 DESENHANDO AS VEREDAS DA PESQUISA

“Mergulho no Cotidiano”, com todos os seus riscos e desafios, limitações e possibilidades, pois este trabalho tem a ousadia de apreender o movimento curricular e a formação docente em ato.

(Nilda Alves)

O título escolhido para definir este texto sobre a metodologia da pesquisa remete a minha experiência vivida na infância, como filho de agropecuarista, que ao recolher os animais no pasto, a melhor maneira para encontrá-los era percorrendo veredas estreitas, diversas e de acesso mais rápido, percebidas a partir do som dos chocalhos⁸ e dos ruídos dos animais que indicavam sua direção. Características estas que implicaram na escolha da metáfora das “veredas” pelas quais se expressou, neste texto, a constituição do tema estudado, e se delineou a postura metodológica assumida para esta pesquisa, no caso, a cartografia e a pesquisa com os cotidianos, que se articulam com as teorias de pesquisa na perspectiva do mundo vivido e da abordagem qualitativa, compondo uma síntese metodológica necessária à compreensão da realidade em análise.

3.1 A CARTOGRAFIA COMO POSTURA METODOLÓGICA ALIADA À PESQUISA COM OS COTIDIANOS

A cartografia enquanto postura de pesquisa pode ser compreendida como o caminho percorrido, sem instrumentos pré-determinados, lineares e/ou padronizados, que levem aos achados pretendidos, ou seja, o caminho é trilhado por meio das veredas encontradas, surgidas no próprio processo da pesquisa, indicados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. E foi com esta atitude que mergulhei no campo que compreende as unidades da investigação para cartografar o currículo em ação na formação do pedagogo na UECE.

Nessa perspectiva, a cartografia realizada neste estudo consistiu “[...] no acompanhamento de processos e não na representação de objetos [...]” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 53), o que implica diretamente no acompanhamento dos elementos curriculares que foram se configurando no desenvolvimento da pesquisa. Desta feita, a pretensão foi trilhar as veredas encontradas durante a pesquisa,

⁸ Sineta em forma de cone achatado que se prende ao pescoço de bovinos ou ovinos e que, agitado pelo movimento do animal, produz um som baço, metálico e monótono.

assumindo uma ação compartilhada, desde a entrada nos *campi* estudados até o momento das análises dos dados em produção de caráter provisórios.

Pensada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, no final da década de 1960, a cartografia aparece no Brasil, ao final do século XX, como proposta metodológica inserida nas pesquisas de abordagem qualitativa.

Diferentemente da cartografia tradicional, ligada ao campo de conhecimento da Geografia - que busca representar os elementos mapeados de forma precisa, pautando-se em bases matemáticas e estatísticas, com a utilização de técnicas sofisticadas, visando, por exemplo, traçar mapas de territórios, regiões e suas fronteiras, com demarcações, topografias e acidentes geográficos, a cartografia como postura metodológica de pesquisa se insere no campo das ciências sociais e humanas como estratégia de análise crítica e ação política no processo de acompanhamento e descrição da produção do conhecimento dinâmico, com suas relações e trajetórias constituídas através da subjetividade humana.

Trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamento entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Neste sentido, a cartografia se apresenta como estratégia política de pesquisa que busca mapear campos de forças de relações, que diz respeito ao acompanhamento da produção do conhecimento complexo construído no emaranhado de uma trama, formada pela interação subjetiva dos sujeitos envolvidos no tempo e no espaço em que se constrói. Para os pós-estruturalistas, ou ainda para os pensadores que se valem da filosofia da diferença, a pesquisa vai além da interpretação do mundo e da compreensão da realidade, trata-se, também, de produzir o mundo, construir realidades. Diante desta postura, o tema em estudo é visto no seu todo, se constituindo por elementos distintos que se interligam em seu processo formativo, percebidos e compreendidos por pontos de vista, também diferenciados, mas que interagem entre si.

[...] uma unidade de totalização se afirma tanto mais numa outra dimensão, a de um círculo ou de um ciclo. Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 04).

No ideário “deleuziano”, a cartografia como postura epistemológica, se desenvolve na ideia de rizoma (daí sua denominação de modelo *rizomático*), em que

os elementos não seguem uma hierarquia, qualquer elemento pode implicar qualquer outro.

Figura 3 - Representação do conceito de rizoma



Fonte: RIZOMA.NET – INTERVENÇÃO, E-BOOK, 2011.

O rizoma se expande como um mapa que apresenta linhas (*veredas*) retas e curvadas que se espalham em todas as direções e se encontram em determinados pontos, se ampliando conforme suas possibilidades e dando origem uma nova paisagem. Considerando esse conceito de rizoma, Deleuze e Guattari (1995) preconizam:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...] ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, direções movediças [...] ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentariedade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (1995, p. 32).

Nesta acepção, o pesquisador precisa considerar as características de conexão, interação, heterogeneidade, multiplicidade, características comuns e distintas constituídas no contexto permeado pelo objeto ou fenômeno de investigação, atento para as interligações entre os acontecimentos, fatos e situações distintas.

É pautando-se nos princípios da ideia de rizoma, desenvolvida através das *veredas* pelas quais percorreu e se situa o currículo de formação do pedagogo, que adotei a cartografia como postura metodológica para este estudo, por acreditar

que esse modelo favorece a compreensão de que as dimensões do currículo presentes na subjetividade dos sujeitos de sua produção estão em constante movimento e atravessa múltiplos elementos que se formam aleatoriamente, implicando uns aos outros. Com esta intenção, e parafraseando Clareto (2009), mergulhei no campo de estudo com intensidade para mapear o *currículo* formação do pedagogo, munido de algumas intencionalidades, preocupações e interrogações, para no encontro com os praticantes e com as experiências vividas, durante o desenho cartográfico, compreender e construir sentidos para a formação do pedagogo na UECE.

Nestes termos, a cartografia pode ser percebida como uma postura de pesquisa a ser praticada e não um método a ser aplicado (DELEUZE; GUATTARI, 2007), comparada a uma paisagem que muda a cada momento, dependo do olhar e dos rumos tomados pelos sujeitos sociais em movimento. Convém pensar a cartografia, também como Morin (2003, p. 36), ao propor um “caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha”. Isto significa que as estratégias utilizadas em uma pesquisa cartográfica vão surgindo na relação com o próprio tema estudado durante o processo de pesquisa.

Aproximada à postura cartográfica, encontra-se a pesquisa com os cotidianos, fundamentada na perspectiva de Michel de Certeau (1994, 1996), ao defender a ideia que demonstra ser consistente, de que as pesquisas “com” os cotidianos, relacionam-se diretamente com as dimensões “do lugar”, “do habitado”, “do vivido”, “do praticado” e “do usado”. Para Certeau (1996, p. 31), “[...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...]. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...] não tão invisível assim”. Imbuído por esse mesmo ideário, Ferraço (2016, p. 29) assume a posição de que,

[...] qualquer tentativa de pesquisa com os cotidianos só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontece com as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões/temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Posto isso, precisamos considerar, então, que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análise são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas.

Dito isto, compreendo que o estudo do currículo produzido nos cotidianos da formação do pedagogo deve ocorrer em meio às situações do dia a dia através

das experiências vividas pelos sujeitos da ação. Postura esta, que se aproxima do conceito de currículo proposto por Sacristán, ao afirmar que,

[...] Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios (...) Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência em um ambiente prolongado que propõem – impõem - todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar. Esta é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização (1995, p. 86).

Corroborando com essa visão, entendo que para a problematização, o mapeamento e a compreensão do currículo produzido e vivenciado na formação do pedagogo em *campi* da UECE, sendo tecido em meio às experiências vividas, implica em viver juntos aos sujeitos envolvidos no seu cotidiano, incluindo além de conteúdos formais, comumente estudados, as questões de currículo produzidas nas relações estabelecidas por esses sujeitos, com seus anseios e perspectivas aflorados no contexto da ação. “Os currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberes/fazer*es” (FERRAÇO, 2007, p. 76). Heller (2004, p. 17) complementa essa ideia com o entendimento de que,

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, coloca-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

Com isto, assumi também essa perspectiva teórico metodológica de pesquisa, na tentativa de compreender o currículo produzido nas práticas cotidianas, com o intuito, também, de perceber a possibilidade de encontrar o comum nas diferenças do processo formativo. Apostando assim, nos atos da vida cotidiana em meio aos relatos dos professores e alunos participantes da pesquisa, partilhando com esses sujeitos sociais dos seus ideários e das suas práticas vividas, seguindo as “veredas” que possam ser percebidas, sentidas e trilhadas nos contextos de tessitura do *currículo* formação do pedagogo na UECE.

Assim, entendo que a postura de pesquisa cartográfica aliada à pesquisa com os cotidianos assume caráter qualitativo por se caracterizar pela produção dos sentidos constituídos a partir dos pontos de vista dos sujeitos praticante sobre suas

vivências, e considerando a própria experiência do pesquisador como base para a realização da pesquisa.

A vida cotidiana é um espaço da vida natural, ou seja, um espaço onde as pessoas estabelecem relações com os objetos aos quais a intencionalidade pode alcançar e dar significados. Significados esses produzidos pelos sujeitos por meio de suas relações interpessoais em um mundo vivido coletivamente e que apresenta um caráter prático. Isto pode possibilitar, nas pesquisas qualitativas, a busca por “novos instrumentais científicos que permitam acompanhar a complexidade e a processualidade das formas de subjetivação, tais como se apresentam na atualidade” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 87).

A compreensão desses pressupostos foi decisiva para fazer a opção pela cartografia e a pesquisa com os cotidianos, acreditando nas suas contribuições para problematizar e estudar o currículo produzido com os cotidianos, com ênfase nas questões curriculares pedagógicas desenvolvidas na formação do pedagogo em *campi* diversos da UECE.

Com isso, no percurso da pesquisa, busquei sempre me posicionar criticamente e com uma postura ética frente ao tema estudado, percebendo os efeitos dos processos de subjetivação, de forma a singularizar as experiências vividas e ensejar na construção de um novo saber.

Diante desse posicionamento, a pesquisa de natureza qualitativa comunicou-se diretamente com a cartografia e a pesquisa com os cotidianos, especificamente, no que se refere aos estudos de produção da realidade por meio da produção do conhecimento no contexto das experiências vividas e, ainda, por esta favorecer a produção de resultados por intermédio do contato direto do pesquisador com as unidades e sujeitos da pesquisa. Nestes termos, parece ser apropriada a definição de Esteban (2010, p. 127) quando diz que,

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Assim, no estudo do “currículo em ação na formação do pedagogo na UECE”, a cartografia aliada à pesquisa com os cotidianos adequaram-se à pesquisa e à produção deste trabalho de tese, por se tratarem de uma perspectiva

metodológica crítica de pesquisa, que busca perceber os *saberes-fazer*s produzidos na interação dos sujeitos praticantes nos locais onde se desenvolve o conhecimento.

A postura e o método assumidos me permitiram mergulhar diretamente *nos/com/os campi* da pesquisa e as situações que envolveram as questões analisadas (ALVES, 2003). Ferigato e Carvalho (2011), ao se apoiarem das ideias de Denzin e Lincoln (2005), argumentam que a pesquisa qualitativa, independentemente do método que adota, pode apresentar significados diferentes, dependendo das situações e dos momentos em que ocorre o estudo. Porém, “todo trabalho de pesquisa que se define como qualitativo deve levar em conta a complexidade histórica do campo, o contexto do objeto pesquisado e a experiência vivida” (FERIGATO; CARVALHO, 2011, p. 665).

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é descritiva e os dados são obtidos nos locais em que os fenômenos em estudo acontecem, numa interação direta entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, na tentativa de retratar suas perspectivas.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Esta é uma das características básicas da cartografia e da pesquisa com os cotidianos, de natureza qualitativa, que se coaduna na realização deste estudo, tendo em vista que só foi possível compreender como se produz, na prática, o currículo de formação do pedagogo na UECE, por meio do meu envolvimento direto e das interações estabelecidas com os campos da pesquisa. Recorrendo as palavras de Sherman e Webb (1988), citado por Esteban (2010, p. 128), “podemos resumir todas as características da pesquisa qualitativa e destacar que o termo qualitativo implica uma preocupação direta com a experiência tal como é vivida, sentida ou experimentada”.

Desta forma, guiado pelos princípios da investigação qualitativa, busquei conhecer o mundo da produção do *currículo/formação* do pedagogo na prática da UECE, ao modo de conhecimento e das formas de visibilidade e enunciados da postura investigativa cartográfica e da pesquisa com os cotidianos. Face a este entendimento recorro às palavras de Ghedin e Franco (2011, p. 74), ao afirmarem que,

Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação. Essa dialética entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento e facultando-lhe a permanência no conhecido como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto.

Entendo, como Ghedin e Franco (2011), que a produção de sentidos decorrentes das questões de pesquisa se estabelecem mediante as perspectivas, linguagem, atitudes e interações dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Portanto, foi movido pela perspectiva aqui destacada que adentrei, permaneci e me envolvi *com/o/no* contexto da pesquisa até a sistematização dos resultados (in)conclusos.

Neste sentido, busquei construir e descrever os resultados da pesquisa a partir das análises refletidas, com base nas teorias estudadas e na realidade pesquisada em diferentes *campi* da UECE e considerando as perspectivas dos sujeitos envolvidos na tessitura de produção dos dados, identificados adiante.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DOS SUJEITOS PRATICANTES ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS

As unidades desta investigação, onde encontram-se implantados os cursos de Pedagogia, que compreendem os diferentes contextos percorridos nas *veredas* da pesquisa, são: o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) e o Centro de Educação (CED), todos vinculados à Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Para a identificação desses diferentes *espaçostempos* neste texto, e principalmente, na apresentação e análise dos dados produzidos na pesquisa, me reporto às vegetações em torno das *veredas* percorridas na minha infância, mencionadas na seção introdutória, ao relatar minhas tarefas do dia a dia no manejo dos animais, para denominá-los de *Caatinga*, *Capoeira* e *Roçado*, no intuito de, ao apresentar os relatos e depoimentos do sujeitos praticantes da pesquisa, não estar mencionando, o tempo todo, o verdadeiro nome dos Centros e Faculdades que formam o universo da pesquisa.

Diante dessa decisão, o Centro que denomino de *Caatinga* está localizado no município de Tauá, no Estado do Ceará. Situado na região dos Inhamuns, conhecida historicamente como Sertão dos Inhamuns, localizada no sudoeste do Estado do Ceará. A sede do município fica a 368 km de Fortaleza, às margens da BR 020, distante da divisa do Estado do Piauí 82 km. É uma região seca, de clima semiárido, tendo como vegetação básica a caatinga. Sua economia provém basicamente da agricultura com o cultivo de milho, feijão e algodão e da criação de bovinos, ovinos e caprinos, sendo conhecida, também, como terra do carneiro e do queijo de coalho. (NASCIMENTO, 2007).

Figura 4 - Mapa do Ceará com a localização da Região dos Inhamuns



Fonte: (IBGE/CEARÁ, 2018).

É uma das unidades da UECE no interior, implantada em 1995, e possui dois cursos: Licenciatura em Ciências da Natureza, com duas habilitações, uma em Química e Biologia e a outra em Física e Matemática; e o curso de Pedagogia. Com a extinção do curso de Licenciatura em Ciências, atualmente, o Centro conta com três (03) cursos: Pedagogia, Química e Biologia.

Foi no *Caatinga* que tive a oportunidade de me tornar professor graduado, ingressando na universidade através do segundo vestibular realizado para esse Centro, tendo sido aluno dos dois cursos: primeiro no de Pedagogia e, depois da conclusão, no de Ciências. Fui professor substituto do *Caatinga* por quatro anos, no período de 2001 a 2004, ministrando disciplinas pedagógicas nos dois cursos. E tive

ainda o privilégio de ser professor efetivo por dois anos, cedido pela faculdade onde atuou, no período de 2011 a 2013.

O Curso de Pedagogia do *Caatinga* é ofertado desde o primeiro semestre de 1995, tendo ocorrido a aula inaugural no dia 19 de junho do referido ano. Foi criado para suprir as carências de profissionais na área de Pedagogia no Estado e, mais especificamente, na Microrregião do Sertão dos Inhamuns, composta pelos municípios de Aiuaba, Arneiroz, Parambu, Quiterianópolis e Tauá.

Nesses municípios, até a implantação do *Caatinga*, havia uma demanda de professores para atuar nos diversos níveis e modalidades de ensino, sem a devida habilitação, tendo como consequência, o baixo rendimento escolar, implicando diretamente no subdesenvolvimento da região. Diante da realidade, pensar a oferta da Educação Superior, significava naquele momento, objetivar a melhoria da educação e do desenvolvimento social, cultural e econômico da região. Neste sentido, o curso de Pedagogia do *Caatinga* vem ensejando possibilidade real de formação de profissionais graduados, capazes de atuar como sujeitos históricos, sociais e mediadores no processo de construção da cidadania, em diversos campos de atuação, seja na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em outros níveis de ensino por falta de professores habilitados na área, nos cursos de graduação, nas disciplinas pedagógicas e nos processos de gestão educacional.

A estrutura curricular do curso está organizada em três núcleos⁹, subdivididos por eixos que contemplam o conjunto das disciplinas que formam os conhecimentos necessários ao profissional pedagogo, numa perspectiva multidisciplinar.

O curso de Pedagogia do *Caatinga* assume um papel social relevante na região, possibilitando a formação em nível superior de muitos profissionais da classe trabalhadora que não detém de outros meios para atingir essa profissionalização. Nestes termos, “[...] Atende, ainda, a constante necessidade de educadores preparados para o enfrentamento dos volumosos problemas da educação brasileira, e, em especial, da região dos Inhamuns” (CECITEC/UECE, 2009, p.7).

⁹ Os Núcleos com seus respectivos eixos curriculares são: **Núcleo de Estudos Básicos** que contemplam o conjunto das disciplinas: Fundamentos Teóricos da Educação; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Formação Didático-Pedagógico; Formação em Pesquisa Educacional; Estágio Curricular; o **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação da Formação de Estudos** que compreende o Aprofundamento/Diversificação; e o **Núcleo de Estudos Integrados** que se subdivide em dois eixos de formação: Pesquisa e Prática Pedagógica e Atividades Teórico-Práticas (CECITEC, 2009).

A *Capoeira*, localizada na cidade de Limoeiro do Norte, na região do Vale do Jaguaribe, fica situado no norte do Estado do Ceará, na planície fluvial do rio Jaguaribe, que abrange grande parte de seu território. O município localiza-se às margens da BR 116, situado a 190 km de Fortaleza.

Figura 5 - Mapa do Ceará com a localização da Região do Vale do Jaguaribe



Fonte: (IBGE/CEARÁ, 2018).

O crescimento da cidade se deu em razão dos serviços prestados em vários setores, tornando-se o principal centro regional de atividades culturais, religiosas e econômicas da zona jaguaribana. A implantação do Perímetro Irrigado de Morada Nova e do Projeto de Irrigação Jaguaribe-Apodí repercutiu no crescimento populacional e espacial urbano de maneira impactante em Limoeiro do Norte. Além do *campi* da UECE, situado no centro da cidade, Limoeiro também dispõe de dois *campi* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Como polo central, a cidade exerce forte influência na região por prestar os principais serviços de educação, a exemplo de uma rede de Ensino Fundamental e Médio que recebe estudantes de vários municípios, principalmente pelas escolas particulares sediadas na cidade (IBGE/CEARÁ, 2018).

Capoeira é a unidade da UECE no interior mais antiga, criada através da Lei nº 8.557 de 19 de agosto de 1966, com a seguinte finalidade:

Qualificar profissionais para atuar na Educação Básica promovendo também a formação em serviço, almejando a constituição de um perfil de profissionais ativos, criativos e críticos, comprometidos com o

desenvolvimento educacional, social, econômico, político e cultural do país, do Estado e dos municípios que compõem a região do Vale do Jaguaribe (FAFIDAM/UECE, 2014, p. 11).

Atualmente, a *Capoeira* conta com 08 cursos de licenciatura: Pedagogia, História, Geografia, Física, Química, Ciências Biológica, Matemática e Letras, sendo esta última com 02 habilitações: Português e Inglês. O curso de Pedagogia atende estudantes das mais diferentes cidades da região jaguaribana, destacando os municípios de Limoeiro do Norte, Quixeré, Palhano, Jaguaruana, Morada Nova, Nova Jaguaribara, Russas, Alto Santo, São João do Jaguaribe, Pereiro, Potiretama, Ererê e Tabuleiro do Norte. Desde a sua implantação vem atuando como principal locus de formação de professores, gestores e equipes técnicas das instituições educacionais da região.

Ingressei nessa Faculdade em 2009 como professor efetivo, por meio de concurso público para integrar o Colegiado do curso de Pedagogia, no Setor de Estudos: Didática, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado. Durante esses dez anos de atuação, venho ministrando disciplinas pedagógicas em todos os cursos, com destaque para a disciplina de Didática, Ensino de Ciências, Estágio Supervisionado, além das disciplinas de metodologias de pesquisas científicas.

O curso visa formar o profissional pedagogo na perspectiva de formação humana, que tenha como referência o contexto de sua atuação, com condições de articular teoria e prática em sua ação docente. Propõe a preparação desse profissional para atuar, prioritariamente, na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação e Movimentos Sociais.

A composição curricular do curso é formada por três núcleos¹⁰, subdivididos em eixos de formação e se interrelacionam para propiciar a totalidade do processo formativo, integrando conhecimentos e dinâmicas de diferentes ordens, por meio de um conjunto de elementos de naturezas diversas, conteúdos e formas, conhecimentos e valores, saberes técnicos e políticos, articulados entre si.

¹⁰ Núcleo de Estudos Básicos, com os seguinte Eixos: Fundamentos Teóricos da Educação; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Formação Didático-Pedagógica; Formação em Pesquisa Educacional; e Estágio Curricular. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com dois Eixos: Áreas de Aprofundamento, num total de cinco, sendo, Educação Popular e de Jovens e Adultos, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, Arte e Educação, Educação Especial e Trabalho e Educação; e o Diversificação de Estudos. Por fim, o Núcleo de Estudos Integradores, com o Eixos: Pesquisa e Prática Pedagógica; e Atividades Teórico-Práticas (FAFIDAM/UECE, 2014).

Assim, a proposta curricular do curso se apresenta numa dimensão de complexidade, envolvendo experiências, saberes individuais e coletivos, de grupos, de culturas e classes sociais distintas, que se relacionam no âmbito da instituição educativa.

[...] constitui-se meio de propiciar a formação de educadores comprometidos com a superação dos principais problemas da educação brasileira, em geral e, em particular, da escola pública da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Estado do Ceará e Região do Baixo e Médio Jaguaribe (FAFIDAM/UECE, 2014, P. 19).

A base dessa formação em Pedagogia está na articulação da teoria com a prática em torno dos saberes pedagógicos, na investigação da realidade educacional e sua transformação, fundamentando a práxis educativa. Essa identidade profissional envolve a formação para atuar nas diversas instâncias educativas da sociedade: na sala de aula, no âmbito escolar, no sistema educacional e no meio social em geral.

O *campi Roçado*, localizado na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, está situado na região metropolitana da grande Fortaleza, sendo a mais populosa das regiões Norte e Nordeste, limitando-se ao oeste do Estado do Rio Grande do Norte. É composta pelos seguintes municípios: Fortaleza, Caucaia, Maranguape, Pacatuba, Aquiraz, Maracanaú, Eusébio, Guaiúba, Chorozinho, Pacajus, Horizonte, São Gonçalo do Amarante, Pindoretama, Cascavel, Paracuru, Paraipaba, Trairi e São Luís do Curu.

Figura 6 - Mapa do Ceará com a localização da Região Metropolitana (Fortaleza)



Fonte: (IBGE/CEARÁ, 2018).

Roçado foi o primeiro Centro implantado na UECE, originado da antiga Faculdade Católica de Filosofia, onde foi criado o Curso de Pedagogia em 1954, autorizado através do Decreto nº 34.924 de 12/01/1954 e reconhecido pelo Parecer nº 332/62 do Conselho Federal de Educação, homologado em 12/12/1962. Essa Faculdade, em 1966 foi transformada pelo Governo do Estado do Ceará em Faculdade de Filosofia do Ceará (FFC), sendo caracterizada como uma autarquia estadual. Posteriormente, em 1977, a FFC recebeu o nome de Universidade Estadual do Ceará, mantendo o Curso de Pedagogia em funcionamento com suas atividades regulares, mas passando por diversas reformas curriculares, conforme o movimento das reformas provenientes da política educacional do país.

Inicialmente, o Curso de Pedagogia do *Roçado* propunha em seu currículo, obedecendo a estrutura legal vigente, formar o pedagogo bacharel, por meio do “esquema 3 + 1”, que correspondia a 3 (três) anos de bacharelado que se destinava ao técnico em educação, cursando disciplinas voltadas basicamente para os fundamentos da Educação, seguido de mais 1 (um) ano, quando o aluno cursava disciplinas pedagógicas, dentre elas: Didática Geral, Psicologia Educacional e Administração Escolar, ou seja, o técnico em educação, com o direito de lecionar no Ensino Médio, nos cursos normais. Atualmente, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) propõe-se, dentre seus objetivos: “formar um profissional que exerça a docência e a organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares [...]” (CEARÁ/CED/UECE, 2011, p. 23).

A escolha para a realização deste estudo nos cursos de Pedagogia dessas unidades deu-se devido às mesmas apresentarem realidades peculiares, não só em termos de contexto social e geográfico, mas também, por apresentarem estruturas curriculares para o Curso de Pedagogia bem distintas e, ainda, por serem as unidades em que eu, como pesquisador, tenho inserção, principalmente, no que diz respeito ao *Caatinga* e à *Capoeira*.

Foi no *Caatinga* onde cursei Licenciatura Plena em Pedagogia (2000), fiz especialização em Psicomotricidade (2002) e lecionei como professor substituto durante quatro 04 anos, de 2001 a 2004, retornando em 2011, cedido pelo Colegiado de Pedagogia da *Capoeira*, permanecendo até 2013, e, ainda, por esse Centro está situado na cidade Tauá, onde mantenho residência fixa.

A *Capoeira*, por sua vez, trata-se da instituição onde ingressei como professor efetivo da UECE em 2009, passando a compor o Colegiado do Curso de Pedagogia, ministrando, principalmente, as disciplinas da área de Didática, Currículo e Prática de Ensino, assumindo a coordenação do Curso por 02 anos (2013-2015), a vice coordenação por quase 01 ano, (2015-2016), e ainda, na coordenação do Estágio Supervisionado por 03 anos (2013-2016), momento em que ocorreu minha liberação para cursar o doutorado. Nessa instituição encontrei um espaço fértil para o diálogo e a vivência das experiências necessárias à cartografia e à pesquisa com os cotidianos do *currículo* formação do pedagogo em ação.

A escolha pelo *Roçado*, por sua vez, se justifica por ser o Centro onde está situado o PPGE, e nele ter construído uma certa afinidade com os profissionais do Colegiado de Pedagogia e por apresentar elementos do currículo com peculiaridades diversas em relação aos cursos das outras unidades investigadas, passando a compor o conjunto dos *campi* da pesquisa, que acredito apresentar situações do currículo em ação bem distintas, mas que também existe algo em comum na formação do pedagogo na UECE.

Os sujeitos praticantes da pesquisa são as professoras e licenciandos dos cursos de Pedagogia da UECE, dos *campi* mencionados, sendo para cada contexto, as professoras que estavam atuando na disciplina de Didática, acompanhados de seus licenciandos que tinham, no início da produção do dados, pelo menos 01 ano de experiência de prática docente no contexto da escola básica.

A participação desses sujeitos praticantes justifica-se por atender as finalidades deste estudo de compreender como ocorre e se configura na prática as questões ligadas aos aspectos pedagógicos do currículo de formação do pedagogo, em diversos *Campi* da UECE, de forma a perceber se é possível encontrar nessas diferenças dimensões em comum na formação do pedagogo na UECE.

A escolha pela disciplina de Didática deu-se por esta comportar uma das maiores carga horária do eixo do currículo de formação e prática docente e por tratar, especificamente, das questões pedagógicas do currículo, como planejamento, abordagem de conteúdo, prática pedagógica, contexto da sala de aula, avaliação etc., aspectos fundamentais do currículo, considerados na prática da formação do pedagogo nessa instituição.

Para garantir o anonimato das professoras praticantes da pesquisa, identifiquei-as com nome de pássaros, selecionados entre aqueles que eu encontrava

quando criança, percorrendo as veredas na busca dos animais, passando pelas áreas de vegetação de Caatinga, Capoeira e Roçado. Os pássaros escolhidos para nomear as professoras foram: *Bem-te-vi*, para identificar a professora de Didática que atua no *Caatinga*; *Sabiá*, para identificar a professora que trabalha com esta disciplina na *Capoeira*; e *Asa Branca*, para mencionar a professora desta disciplina no *Roçado*.

Para identificar os alunos participantes da pesquisa, ao utilizar neste trabalho a metáfora das *veredas*, partindo daquelas percorridas no contexto das minhas primeiras experiências cotidianas, no interior do Sertão dos Inhamuns, optei por identificá-los com o nome do pássaro “Beija-Flor”, seguido da numeração, iniciando em 01. Por exemplo, primeira citação de aluno: (BEIJA-FLOR 01); segunda citação (BEIJA-FLOR 02); e assim sucessivamente, ao apresentar e analisar os dados de cada unidade estudada.

A seguir, apresento no Quadro 1, os sujeitos praticantes da pesquisa, acompanhados de seus nomes fictícios, para identificar os relatos na explicitação dos dados, em cada contexto do estudo.

Quadro 1 - Denominação dos sujeitos praticantes da pesquisa, em cada *campi* de produção do dados na UECE

CAMPI DE PRODUÇÃO DOS DADOS	PROFESSORA PRATICANTE DA PESQUISA	ALUNOS PRATICANTES DA PESQUISA
<i>Caatinga</i>	<i>Bem-te-vi</i>	<i>Beija Flor 1</i> <i>Beija Flor 2</i> <i>Beija Flor 3</i> <i>Beija Flor 4</i> <i>Beija Flor 5</i>
<i>Capoeira</i>	<i>Sabiá</i>	<i>Beija Flor 1</i> <i>Beija Flor 2</i> <i>Beija Flor 3</i> <i>Beija Flor 4</i> <i>Beija Flor 5</i> <i>Beija Flor 6</i>
<i>Roçado</i>	<i>Asa Branca</i>	<i>Beija Flor 1</i> <i>Beija Flor 2</i> <i>Beija Flor 3</i> <i>Beija Flor 4</i> <i>Beija Flor 5</i> <i>Beija Flor 6</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas as docentes praticantes da pesquisa são profissionais de carreira da UECE, sempre atuando nos *lócus* onde foram desenvolvidas as ações de

produção dos dados da pesquisa. Todas elas atuam há mais de 20 anos no eixo do currículo de formação e prática docente, em que se insere a Didática como principal disciplina ministrada por elas.

A *Bem-te-vi* é pedagoga, com mestrado e doutorado em educação. Tem publicações na interface educação especial/inclusiva e subjetividade, com ênfase na formação e atuação de professores. Desde os nossos primeiros contatos, havia decidido identificá-la de *Bem-te-vi* por sua beleza, cabelos loiros, exuberância e sua maneira de se apresentar e acolher as pessoas de forma muito sensível.

Figura 7 - Imagem do pássaro Bem-te-vi que identifica a professora praticante da pesquisa no Caatinga



Fonte: <https://www.google.com/search>

Aos seus quase 50 anos de idade, Bem-te-vi tem como perspectiva de futuro continuar vivendo no Brasil, porém, carrega consigo grandes preocupações com o contexto político e econômico em que este país se encontra, podendo trazer consequências drásticas para a sociedade, principalmente, para os menos favorecidos, a exemplo das mulheres. “Não é fácil ser mulher no atual contexto brasileiro” (BEM-TE-VI). Continua sua caminhada aprendendo a envelhecer, lidando com os problemas que aparecem, mas aproveitando as coisas boas de cada etapa de sua vida, buscando sempre viver com leveza. É brincalhona, mas não deixa de ser séria nos momentos e situações que exigem seriedade. É defensora das pessoas oprimidas e dos animais, por isso participa de algumas organizações com este fim. Gosta de leituras para além do campo da pesquisa, com destaque para

Literatura e Poesia. Dançar e viajar para conhecer novos lugares é seu *hobby* preferido.

A *Sabiá* é licenciada em Pedagogia, com aperfeiçoamento, mestrado e doutorado em educação, com experiência em ensino e pesquisa na área da educação. Tem atuado fundamentalmente na graduação, no curso de Pedagogia e nas diversas licenciaturas específicas, com ênfase na didática e formação docente.

A decisão de identificá-la, neste texto, de *Sabiá* associa-se ao seu jeito simples e humilde de se apresentar e acolher as pessoas, principalmente, quando se trata de novos colegas de trabalho, e também, pelo poder de observação, sempre atenta a tudo que ocorre no Colegiado do curso de Pedagogia onde atua.

Figura 8 - Imagem do pássaro Sabiá que identifica a professora praticante da pesquisa na Capoeira



Fonte: <https://www.google.com/search>

Com uma vasta experiência de vida e atuação profissional, *Sabiá* é participativa e gosta do trabalho em grupo, mas é rancorosa e vingativa. “Têm coisas que a gente não esquece e quando tenho oportunidade, dou o troco” (*SABIÁ*). É acolhedora, companheira e atenciosa com todos à sua volta. Sabe fazer amizade e é muito disponível. Gosta de viajar, mas dedica boa parte do seu tempo, fora do trabalho, para cuidar de sua família (*SABIÁ*).

Já a *Asa Branca*, que também é pedagoga, possui mestrado e doutorado em educação, vasta experiência de prática docente e produção de conhecimento na

área da educação, com ênfase em ensino e aprendizagem, com muitas publicações, com foco na formação de professores, escola e pedagogia. Gosta do trabalho coletivo e se envolve, dando a contribuição necessária em todos os projetos que participa. Sua elegância, seus trajés longos com cores diversas e sua serenidade, me fez lembrar da *Asa Branca*.

Figura 9 - Imagem do pássaro Asa Branca que identifica a professora praticante da pesquisa no Roçado



Fonte: <https://www.google.com/search>

Uma mulher com uma vasta experiência profissional e pessoal. A carreira que trilhou no campo da academia universitária a colocou no patamar de profissional admirável e querida pelos seus colegas de trabalho e alunos, se tornando, por esta razão, o grande orgulho de sua filha. É acolhedora e disponível com todos que a procuram. Sempre soube conciliar trabalho com seu desenvolvimento profissional e os cuidados com a filha e apoio a família. Uma mulher bonita, elegante e vaidosa, gosta de viajar e investir em cortes diversos em seus cabelos curtos. Adepta ao uso de plástico para se manter bonita e jovial (CONVERSA COM UMA COLEGA DE TRABALHO).

Os alunos, futuros pedagogos que participaram da pesquisa nos 03 (três) *campi*, são aqueles matriculados na disciplina de Didática, na sua maioria, jovens na faixa etária de 20 a 30 anos, sendo aproximadamente 80% do sexo feminino, filhos

de trabalhadores, com renda mensal familiar entre 01 (um) e 03 (três) salários mínimos. A maioria concilia estudo e trabalho para aumentar a renda familiar e garantir o sustento da família. Aproximadamente metade deles se desloca até 20 quilômetros para chegar no *campi*, onde pretendem se profissionalizar e tornarem - se profissional da educação. São todos egressos de escolas públicas e carregam consigo marcas de dificuldades na formação de sua cidadania, devido a uma educação básica precária (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO, 2018).

Participaram da pesquisa no *Caatinga* 21 (vinte e um) alunos, sendo três do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Todos eles estiveram presentes na produção de dados durante a execução das aulas de Didática. Destes, foram selecionados 05 alunos, tendo como critério, aqueles que tinham alguma experiência como docente na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação do pedagogo, sendo 01 (um) do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino para participar da produção de dados na realização do grupo de conversa e produção das narrativas escritas.

Na *Capoeira*, participaram um total de 14 (quatorze) alunos, sendo 03 (três) do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Destes, 06 (seis) participaram da produção de dados, com a realização das narrativas escritas e do grupo de conversa, sendo 01 (um) do sexo masculino e 05 (cinco) do sexo feminino, utilizando os mesmos critérios.

Já no *Roçado*, os alunos que compuseram a pesquisa, totalizaram 32 alunos, sendo 04 (quatro) do sexo masculino e 28 de sexo feminino, participando diretamente dos procedimentos e aplicação de instrumentos específicos (narrativas escritas e grupo de conversa), um grupo de 06 (seis), todos do sexo feminino, da mesma forma e com os mesmos instrumentais em que ocorreram nos *campi* anteriores.

A denominação dos alunos de Beija Flores associa-se ao seu trabalho incansável e à determinação na busca constante por alimentos em flores, nestes contextos, as *flores* dos saberes que constituirão suas identidades como profissionais da educação.

Figura 10 - Imagem dos pássaros Beija Flores que identificam os alunos praticantes da pesquisa em todos os contextos



Fonte: <https://www.google.com/search>

Busquei, com essa breve apresentação dos contextos pesquisados e dos sujeitos praticantes da pesquisa, identificá-los e caracterizá-los, com o auxílio de mapas para situar os *campi*, e imagens de pássaros que representam a identificação dos participantes da pesquisa, visando uma melhor visualização e compreensão por parte do leitor.

3.3 PERCURSO INVESTIGATIVO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de produção de dados adotados durante a pesquisa foram: observação participante em sala de aula, na prática docente em Didática; produção de narrativas escritas (textos livres) pelas professoras e os licenciandos selecionados pelo critério da experiência docente (ver Apêndice A) versando sobre o currículo produzido na prática pedagógica, com base nas experiências vivenciadas no curso como um todo; grupo de conversa (GC) com os licenciandos, tratando dos aspectos curriculares postos em prática no decorrer de todas as disciplinas cursadas por eles, acompanhados de seus significados para sua formação, norteados pelo

roteiro estrutural do GC (Apêndice B), versando sobre o currículo em ação na formação do pedagogo na UECE; entrevista semiestruturada com os professores (Apêndice C), tratando do currículo produzido em sua prática docente no curso de Pedagogia; e exame de documentos, dentre eles, as ementas da disciplina de Didática dos três cursos, textos e outras produções realizadas e utilizadas durante as aulas por professores e alunos.

A intenção, ao adotar esses procedimentos, foi fazer uma triangulação das informações produzidas, nos diversos instrumentos de produção dos dados, identificando peculiaridades, convergências e divergências nas narrativas, depoimentos e observações registradas das falas dos sujeitos, ensejando uma descrição e interpretação o mais fiel possível da realidade estudada.

Na pesquisa qualitativa, conforme Stake (2016), a triangulação surge da necessidade de validar a interpretação da realidade estudada, evidenciando elementos que fortaleçam à veracidade dos dados, forneçam subsídios que oportunizem obter conclusões com mais rigor.

A triangulação, nesse sentido, possibilita “estudar um problema sobre diversos ângulos”, sendo seu objetivo, para além de abordar um problema sobre múltiplas perspectivas, “ampliar a percepção do pesquisador em relação a novas formas de percebê-lo, de corrigir desvios, de integrar diferentes perspectivas no decorrer da pesquisa e de aprimorar os resultados” (HOLANDA; FARIAS, 2019, p. 4).

A observação participante trata de uma maneira de produção de dados que consiste na participação real e ativa do pesquisador na vida cotidiana dos sujeitos praticantes da pesquisa, permitindo chegar ao conhecimento do *currículo* em produção a partir das ações vivenciadas por esses sujeitos. Consoante Ludke e André (1986, p. 26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Para estas autoras, a observação participante combina simultaneamente com a entrevista e as narrativas produzidas pelos praticantes. Nesta pesquisa, a observação participante foi fundamental, por permitir acompanhar, em sala de aula, experiências citadas pelos praticantes em suas narrativas.

Com esse procedimento, observei as aulas de Didática, em cada *campi*, no decorrer de um semestre e interagi com o grupo nas discussões em sala de aula,

estabelecendo um diálogo com os sujeitos da pesquisa, tendo acesso aos elementos curriculares materializados na prática pedagógica cotidiana, na produção do *currículoformação* em ação. Stake (2016) afirma que através da observação é possível perceber dados vistos, ouvidos e sentidos diretamente pelo pesquisador, diferente de outros tipos de recolha de dados. “O olho vê muito”, ao observar “quem, o que, quando, onde e por que”, bebendo diretamente na fonte, é possível relacionar estas experiências vividas com as falas dos sujeitos em outros momentos de produção dos dados e com a questão da pesquisa. Esta perspectiva assume valor inestimável para a produção de um relatório “acurado” dos resultados da pesquisa, principalmente, quando o pesquisador afirma ser qualitativo. Stake percebe uma dialética na observação, e discorre:

[...] um “cabo de guerra” por atenção, entre as observações e o tema. E esses dois elementos se influenciam. Os dados novos algumas vezes têm efeito sobre a questão de pesquisa, com frequência tornando-a mais complexa. E, conforme o tema se desenvolve, o significado e o valor dos dados individuais mudam (STAKE, 2011, p. 103).

Neste sentido, como procedimento de produção de dados, as observações participantes, além de terem sido bastante intensas, mas também tranquilas, permitiram a captação de dados imediatos relevantes que, ao relacioná-los com dados narrados pelos praticantes, ensejaram a interpretação e compreensão do *currículoformação* do pedagogo, o mais próximo da realidade. Isto me ajudou, como pesquisador, a registrar dados singulares e similares, em cada campi observado, que subsidiaram o confronto, a interpretação, a compreensão e a produção do texto enredado, com a preocupação de facilitar, também, a compreensão do leitor.

Primeiramente, em fevereiro de 2018, contatei com os coordenadores de cada curso para apresentar o projeto de pesquisa e mapear os professores que trabalhavam com a disciplina de Didática. Fui acolhido satisfatoriamente pelos coordenadores, que não apresentaram nenhum impedimento e se colocaram à disposição para contribuir ou prestar qualquer esclarecimento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Ao entrar em contato com cada professora, fui acolhido de forma elegante e prazerosa, considerando que se tratam de profissionais docentes em que aquela conhecida a menos tempo, já era colega de trabalho há mais de 10 (dez) anos, no mesmo Colegiado e Setor de Estudo. Outra como professora e colega de trabalho,

com grande influência positiva em minha carreira profissional, e a terceira como professora em minha formação no programa de mestrado e doutorado. Talvez, esta relação com as professoras de respeito amigável e de estima tenha contribuído significativamente com a produção dos dados no decorrer de todo processo investigativo necessário à pesquisa com postura cartográfica aliada à pesquisa com os cotidianos.

No primeiro dia de observação participante, em cada *campi*, fui apresentado aos alunos pela professora e obtive uma boa receptividade, denotando gosto em contribuir e me deixando bem à vontade para realizar o trabalho de pesquisa.

No *Caatinga*, foram realizadas 08 (oito) observações participantes de 04 (quatro) horas/aulas, perfazendo um total de 32 (trinta e duas). Na *Capoeira*, realizei 10 (dez) observações de 04 (quatro) horas/aulas, somando 40 (quarenta). E no *Roçado*, participei como observador participante em 07 (sete) encontros também de 04 (quatro) horas/aula, num total de 28 horas de observação. Totalizando, em todos os *campi*, 100 (cem) horas/aulas observadas.

As narrativas escritas sobre o currículo em ação na formação do pedagogo foram produzidas pelas professoras e licenciandos a partir de solicitação por escrito, de que escrevessem sobre a prática vivenciada no curso, considerando os aspectos curriculares positivos e negativos e suas implicações para a formação do pedagogo, com ênfase nas questões pedagógicas do currículo.

É importante mencionar que a ideia de usar as narrativas escritas surgiu da necessidade de compreender a experiência de produção do currículo no cotidiano da formação do pedagogo (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Esse procedimento adequa-se à pesquisa com os cotidianos por permitir a produção de dados desde a perspectiva da experiência dos praticantes do estudo do *currículoformação* na ação. Concebo, como Ferraço (2011), que o uso de narrativas na pesquisa com os cotidianos favorece a visualização das produções vivenciadas na prática,

[...] destacamos as *narrativasimagens* produzidas por alunos e educadores como uma das alternativas para a problematização dos sentidos dados por eles às noções de conhecimento [...] a partir de uma multiplicidade de situações vividas nesses cotidianos que, como já dissemos, vão tecendo/inventando diferentes *teoriaspráticas* (FERRAÇO, 2011, p. 38).

Assim, as narrativas sobre o currículo em ação surgiram com a finalidade de problematizar e mapear os elementos curriculares produzidos na prática da formação do pedagogo, através da escrita espontânea, em que os *sujeitospraticantes* da pesquisa puderam registrar, em linhas gerais, o processo curricular vivido, seja como professor ou licenciando e os significados e sentidos desse processo para a formação do pedagogo. Ferraço (2007) apresenta as narrativas como procedimento de produção de dados que envolvem diferentes lugares praticados pelos participantes da pesquisa e as diversas relações estabelecidas por eles no desenvolvimento de suas práticas. “[...] trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p. 86).

Foi entregue uma solicitação por escrito aos alunos selecionados e as professoras de cada *campi* já mencionados (Apêndice A), pedindo para narrarem livremente sobre o *currículoformação* produzido na prática pedagógica, com ênfase nas experiências vivenciadas durante as disciplinas já cursadas. Alguns levaram a solicitação para casa e devolveram na aula seguinte; outros produziram suas narrativas e me entregaram no mesmo dia.

Como dito anteriormente, as narrativas escritas foram produzidas pelas professoras e os alunos selecionados que tinham experiência em sala de aula. Assim, foram produzidas 20 (vinte) narrativas, sendo 03 (três) pelas professoras e 17 (dezessete) pelos licenciandos de todos os *campi*, sendo 05 (cinco) do *Caatinga*, 06 (seis) da *Capoeira* e 06 (seis) do *Roçado*.

Concernente à realização de grupo de conversa, este se justifica por se tratar de uma “entrevista de grupo” em que as discussões, mediadas pelo pesquisador, geram as interações e análises pelos participantes, de forma coletiva, das questões envolvidas no roteiro estrutural da conversa pretendida, em vez de anunciar a mesma questão a cada integrante do grupo individualmente, ela é posta em pauta para qualquer membro do grupo falar livremente sobre o assunto e acrescentar as questões relacionadas a ele que desejar (WARSCHAUER, 2001).

O grupo de conversa, nesta pesquisa, foi inserido como um espaço de diálogo, troca de experiências, apontamento de desafios e sugestões, e de produção de dados necessários ao entendimento das questões em estudo. Consoante Moura e Lima (2014), consistiu em um procedimento de participação coletiva de debate

acerca do currículo produzido na prática da formação do pedagogo, em que foi possível dialogar com os sujeitos por meio da reflexão, com a intenção de socializar experiências, na perspectiva de produzir novos conhecimentos sobre o tema em estudo.

Elaborei um roteiro que serviu de instrumento norteador da conversa (Apêndice B), organizado em 07 (sete) tópicos, assim distribuídos: O primeiro para a acolhida dos participantes e socialização do objetivos do grupo de conversa; o segundo para dar os esclarecimentos sobre a condução e o acordo de trabalho no decorrer da conversa; o terceiro, apontando elementos curriculares para motivar o início da conversa; o quarto para tratar das mediações do percurso investigativo, com ênfase nas concepções e experiências curriculares; o quinto, direcionando para a finalização do conversa, propondo discutir a prática, propriamente dita, com sugestões para a melhoria do processo formativo; o sexto, propondo uma avaliação coletiva da conversa, instigando o grupo a colocar em pauta outros aspectos curriculares, ainda não citados, e por último, o sétimo tópico, propondo o encerramento da conversa, deixando a palavra facultada para quaisquer esclarecimento e/ou complemento de conteúdos tratados durante o grupo de conversa.

Foi realizado 01 (um) grupo de conversa em cada *campi*, com os mesmos licenciandos que participaram da produção das narrativas escritas. No *Caatinga*, a duração do grupo de conversa foi de 01 (uma) hora, 25 (vinte e cinco) minutos e 33 (trinta e três) segundos; na *Capoeira*, a conversa foi 50 (cinquenta) minutos e 38 (trinta e oito) segundos; já no *Roçado*, o tempo do grupo de conversa perdurou por 01 (uma) hora, 08 (oito) minutos e 46 (quarenta e seis) segundos.

A conversa foi gravada com a permissão do grupo. No momento da conversa fui identificando, na sequência cada sujeito ia se inscrevendo e participando da conversa, conforme a sua numeração na produção da narrativa. Ao fazer a transcrição da conversa, fui realizando o “cara crachá” entre a fala do sujeito na conversa com a mesma numeração que recebeu em sua narrativa escrita, no intuito de facilitar sua identificação na apresentação e análise dos dados. O Quadro 2 facilita a visualização e o entendimento sobre a realização dos grupos de conversa em cada *campi*, com os alunos *Beija Flores*, enumerados de 1 a 5 no *Caatinga* e de 1 a 6 nos demais *campi*.

Quadro 2 - Denominação e total de alunos participantes no Grupo de Conversa, em cada contexto, acompanhado das datas e tempo de duração

CAMPI	PARTICIPANTES DO GRUPO DE CONVERSA	DATA DE REALIZAÇÃO	DURAÇÃO
Caatinga	Beija Flor 1 Beija Flor 2 Beija Flor 3 Beija Flor 4 Beija Flor 5	12 de novembro de 2018	1h 25min 33seg
Capoeira	Beija Flor 1 Beija Flor 2 Beija Flor 3 Beija Flor 4 Beija Flor 5 Beija Flor 6	06 de novembro de 2018	50min 38seg
<i>Roçado</i>	<i>Beija Flor 1</i> <i>Beija Flor 2</i> <i>Beija Flor 3</i> <i>Beija Flor 4</i> <i>Beija Flor 5</i> <i>Beija Flor 6</i>	04 de junho de 2018	1h, 8min, 46seg

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além do grupo de conversa recorri, ainda, a entrevista semiestruturada (Apêndice C). Esta surgiu como procedimento da pesquisa cartográfica e com os cotidianos por se caracterizar pela relação de interação entre entrevistador e entrevistado e, também, por permitir o encontro com os elementos curriculares em produção de forma imediata e coerente com os depoimentos decorrentes das experiências vividas pelas professoras, no decorrer dos processos formativos pelos quais passaram, e de suas práticas docentes como produtoras de currículo no curso de pedagogia. Daí a importância das entrevistas terem sido realizadas com as professoras dos cursos de Pedagogia que atuam na disciplina de Didática, em cada *campi*, no intuito de compreender as percepções destas sobre o *currículo* formado produzido em sua prática docente e seus significados para a formação do pedagogo na UECE.

Trata-se de um procedimento de produção de dados que se aproxima de uma conversa, mas norteada por temas e/ou frases e indagações que impulsionam o surgimento de respostas e conteúdos, ações e comportamentos ocorridos na experiência vivida e que aparecem nos dizeres dos entrevistados, com uma linguagem própria, fluída na conversa em curso. Tedesco, Sade e Caliman (2013, p. 304) ao discorrerem sobre a entrevista na produção de dados na pesquisa cartográfica, asseveram que “[...] a entrevista visa intervir, por meio do manejo, para

fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A fala deve portar os afetos próprios da experiência”.

A entrevista com a professora *Bem-te-vi* foi realizada ao final do semestre letivo de 2018.1, após 04 (quatro) meses de encontros semanais com a mesma, nas aulas de Didática. A docente acolheu a realização deste procedimento de forma carinhosa e se colocou à disposição para responder todas as questões e dar maiores esclarecimentos. Foi realizada na sala dos professores do *Caatinga*, sendo gravada e teve duração de 01 (uma hora) e 05 (cinco) minutos.

Com a professora *Sabiá*, a entrevista também foi realizada após o término do semestre de 2018.1 no *Capoeira*, após todo processo de produção de dados em sala de aula com ela e os alunos. Também, muito receptiva e acolhedora. Ocorreu na sala de reuniões do PPGE/UECE, gravada e com duração de 28 (vinte e oito) minutos e 33 (trinta e três) segundos.

A entrevista foi realizada com a professora *Asa Branca* após um período de 03 (três) meses de encontro semanal com esta docente, em sala de aula, durante a realização das observações participantes. Sua realização ocorreu em uma sala de coordenação do *Roçado*. Inicialmente, expliquei para a professora a finalidade da entrevista como procedimento de produção de dados, tendo uma boa receptividade por parte da entrevistada, favorecendo a fluidez do diálogo, que desencadeou na produção de dados relevantes para a pesquisa. A entrevista também foi gravada e teve uma duração de 58 (cinquenta e oito) minutos.

As entrevistas foram todas gravadas em áudio, com autorização das professoras. E, ao final, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice E), permitindo o uso e divulgação das falas proferidas por elas, visando contribuir com a compreensão e produção de novos saberes sobre a temática em estudo.

Para compor o conjunto dos instrumentos e procedimentos de produção dos dados para a cartografia realizada, optei ainda por analisar os documentos produzidos e utilizados pelas professoras da pesquisa para planejamento, execução e avaliação da disciplina de Didática, dentre eles: caderneta de classe, planos de aula, roteiro de atividades, cartazes e textos produzidos em sala de aula, registros de observações dos professores, bem como das ementas dessa disciplina de cada *campi*. Considero que a análise dos documentos contribuiu com a interpretação das

perspectivas das professoras sobre os aspectos curriculares pedagógicos, planejados, executados e avaliados por elas, em sua prática docente de formação do pedagogo.

Os dados produzidos a partir dos diversos procedimentos listados, após transcritos em arquivos distintos, foram relidos, organizados e separados por temas e subtemas, gerando novos arquivos com as narrativas e/ou relatos das conversas, fragmentos das entrevistas e registros de observações usados na análise dos temas em estudo. Fiz a opção por analisar os dados produzidos a partir de aspectos que possibilitaram compreender os sentidos da realidade estudada, estritamente qualitativos, objetivando conclusões provisórias e teorizações do conhecimento novo, de forma a possibilitar novas explicações e interpretações no entendimento dos saberes produzidos nesta pesquisa, em busca do alcance dos objetivos desejados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No decorrer da análise que realizei, foi possível identificar, por meio do procedimento da triangulação, mensagens e observações contraditórias, em que um praticante apresentou relatos da existência de determinadas práticas diferentes da forma como outros praticantes disseram que elas ocorrem. Foram emitidas, também, mensagens por praticante, em que ele mesmo, entrou em contradição, sobre algumas práticas vividas, afirmando, por exemplo, na entrevista, que realizava uma prática de uma forma, e na narrativa disse que realizava de outra forma, sendo constatado durante as observações, práticas não apontadas por ele. Isto também me faz compreender a necessidade de confrontar informações, para fazer as considerações devidas, na produção enredada do texto, considerando ainda que a análise só termina quando o texto, relatório da pesquisa, chega ao seu final, com a construção das considerações finais, ainda que provisórias.

Com isso, o processo de realização da análise se deu a partir da produção e escuta dos primeiros dados, com os temas e subtemas elencados e aqueles que foram surgindo conforme o aparecimento de novas mensagens proferidas no diálogo com os praticantes, percebidas durante a produção e leitura do material. Por exemplo, nos instrumentos construídos para a condução dos procedimentos de produção dos dados, não havia em nenhum deles a previsão de indagar sobre a forma como as professoras realizavam a avaliação da aprendizagem dos alunos no contexto da formação e logo na primeira narrativa produzida por uma professora, ela relatou as práticas de avaliação que realiza. Depois os alunos

citaram, naturalmente, essas práticas avaliativas, surgindo assim, a necessidade de indagação sobre a forma como esse elemento curricular pedagógico ocorria nos outros contextos de produção dos dados, surgindo, também, um novo subtema analisado.

O que me inspirou a optar por trabalhar com temas e subtemas, e não com categorias, foi a alternativa proposta por André (1983), na perspectiva de ampliação da forma de ver, sentir, interpretar e compreender a temática estudada, tentando fugir da rigidez positivista que ainda perdura nas pesquisas em educação. “Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias, eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Assim, após a produção dos dados por meio dos instrumentos escolhidos e construídos, e dos procedimentos realizados, dei continuidade ao processo de análise, de forma mais sistematizada e consistente, começando pela escuta das gravações em áudio. Em seguida, realizei a transcrição de todos os dados, em arquivos separados por campi, onde os dados foram produzidos.

Ao fazer a leitura do material transcrito, por mais de uma vez, fui retirando de cada arquivo, decorrente de cada procedimento de produção dos dados, as mensagens que correspondiam a um determinado tema e juntado em um outro arquivo, separados por temas, acompanhados de seus subtemas, tanto os elencados ainda na produção dos dados quanto aqueles que foram surgindo na dinâmica de leitura do material.

Esta atividade artesanal e árdua deu origem à elaboração do Quadro 3, que traz os temas e subtemas delineados a partir do conteúdo das entrevistas, narrativas escritas, grupos de conversa e o registro das observações participantes de cada contexto.

Quadro 3 - Temas e subtemas que correspondem aos dados apresentados por contexto de investigação

(continua)

TEMAS	SUBTEMAS
1. CURRÍCULO	1.1 Concepções de currículo das professoras formadoras 1.2 perspectivas de produção para o <i>currículo</i> formação do pedagogo na UECE
2. FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS FORMADORAS	2.1. Experiências da formação inicial que serviram de base para a constituição dos saberes das professoras.
3. O CURRÍCULO PRATICADO	3.1 Os elementos curriculares pedagógicos: planejamento, prática

Quadro 3 - Temas e subtemas que correspondem aos dados apresentados por contexto de investigação (conclusão)

	pedagógica e avaliação, praticados na produção do currículo formação do pedagogo na UECE
4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO	4.1 Dificuldades enfrentadas na produção do currículo formação do pedagogo na UECE 4.2 Sugestões de práticas curriculares que contribuam com a melhoria da formação do pedagogo na UECE

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante mencionar que temas e subtemas apresentados no Quadro 3 surgiram logo na elaboração do projeto de pesquisa, a exemplo do tema *currículo*, enquanto outros temas e subtemas se delinearam no decorrer do estudo. Por exemplo, ao fazer a leitura das narrativas decorrentes dos diversos procedimentos adotados, senti a necessidade de desdobrar o tema *currículo* em dois subtemas: o primeiro, *concepções de currículo das professoras formadoras*, visando analisar as concepções das praticantes sobre o currículo de um modo geral; o segundo, *perspectivas de produção para o currículo formação do pedagogo na UECE*, no intuito de compreender o que pensam as professoras sobre a produção do currículo de formação do pedagogo, sob sua responsabilidade, na instituição e em que atuam.

Considerando as proposições de Lüdke e André (1986, p. 45), realizei este trabalho com “[...] todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”, visando uma análise qualitativa e aprofundada, contando com a contribuição dos autores “convidados” para o diálogo, com a finalidade de compreender o *currículo formação* produzido nos contextos investigados.

Com o exercício de ler e reler as narrativas dos praticantes, confrontando conteúdos citados por alunos e pela professora e as notas de campo, contando com minha experiência como professor e pesquisador e, ainda, com o pensamento dos autores que participaram do diálogo desde o início do estudo, foi possível mapear as práticas de produção do *currículo formação* do pedagogo nos três *campi* da pesquisa, e a interpretação das experiências vividas no emaranhado das práticas pedagógicas, em cada contexto, possibilitando a construção de novo saber, que carrega consigo o registro de fatos e acontecimentos, meio a uma produção textual enredada, coerente com a realidade vivenciada. Trata-se de um movimento de pensar e criar uma nova maneira de escrever para anunciar ao leitor, principalmente, aos praticantes do cotidiano, o que se está produzindo e refletindo com eles, em

suas práticas, vivências e experiências, movimento este, denominado por Alves (2003) de narrar a vida e literaturizar a ciência.

Ao buscar fundamentar o exercício analítico cartográfico realizado, considerando a literatura acerca dos métodos de análise de dados, não identifiquei nenhuma que desse conta do processo por mim efetivado, no sentido de problematizar, interpretar, apreender e compreender as práticas cotidianas nos contextos estudados a contento. E entendendo também como Ferraço (2003, p. 162) que uma “metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do *com*, do *fazer junto*”, tentei reinventar um procedimento de análise, seguindo um percurso próprio, com o meu jeito de fazer, mas que pudesse ajudar na percepção de dados embutidos no emaranhado dos dados produzidos sobre o currículo cotidiano, fluídos das diversas vozes dos praticantes. Apeguei-me ainda com Certeau (1996), ao considerar que inexistem instrumentos de pesquisa e análises de dados que consigam contribuir para a percepção e apreensão, com abundância, das práticas cotidianas.

Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artificios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas (CERTEAU, 1996, p. 342).

Assim, almejei com a análise qualitativa realizada ir além, ainda que buscando aproximação com a “Análise de Prosa” proposta por André (1983), com a finalidade de compreender os sentidos do currículo produzido na vivência da formação do pedagogo na UECE, mas com possibilidade de interpretar e sintetizar as narrativas dos praticantes da pesquisa sobre este fenômeno considerando as relações, ligações e interseções em torno dos temas estudados, tentando teorizar meio a recontextualização dos elementos apontados pelos participantes, mas visando à sistematização de novos saberes, a partir do diálogo com outros pesquisadores que discorreram sobre a temática em estudo. Para André (1983), a *Análise de Prosa* pode ser definida como

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (ANDRÉ, 1983, p. 57).

Com esse entendimento, a análise realizada ocorreu durante a pesquisa como um todo, inclusive concomitante ao período de produção dos dados, sendo influenciada pelos dados que foram surgindo nesse percurso. Sobre isso Lüdke e André (1986, p. 45), lembram que “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” Nestes termos, todas as minhas escolhas em relação aos procedimentos, instrumentos e suas formas de realização tiveram consequências diretas para a análise dos dados.

Digo que a análise realizada se aproxima da *Análise de Prosa*, proposta por André (1983), por considerar que a análise por mim realizada transcendeu às definições e características dessa perspectiva de análise. A minha forma de interagir com os praticantes da pesquisa, o meu olhar para os dados, auxiliado pelo procedimento da triangulação, das narrativas dos praticantes, minhas percepções acerca das experiências registradas e de seus sentidos no diálogo com autores convidados e, principalmente, a forma de produção deste texto – marcado pelo enredamento dos elementos explorados em sua teia de sentidos constituídos, faz com que este jeito de análise perpassasse o ideário da análise de prosa. Um procedimento de análise que se aproxima, também, das ideias de Ferraço (2001), buscando criar um jeito próprio de fazer, compreender e registrar tudo que foi feito e a forma como se fez.

A triangulação dos dados por mim realizada se aproxima do protocolo denominado por Stake (2016), de “triangulação das fontes de dados”, com a finalidade de verificar se as narrativas proferidas a partir do uso de determinado instrumento se repetiam ou eram semelhantes em outros, ou ainda, se eram relatados de forma diferente, e se isto se confirmava nas observações dos participantes (ver Apêndice D). Ao aparecer narrativas e/ou práticas em sala de aula diferentes daquelas proferidas em outros momentos de produção dos dados, mas que eram merecedoras de análise por conferir sentido para a compreensão do *currículoformação* do pedagogo em produção, estas também, foram levadas em consideração. “A triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (STAKE, 2016, p. 126).

O enredamento ocorreu desde a produção do texto de fundamentação teórica, quarta seção desta tese, fazendo um breve histórico sobre a produção do

currículoformação do pedagogo no Brasil - buscando o tempo todo trazer para o enredo as concepções de currículo presentes nos diversos períodos de avanços e retrocessos na formação desde profissional, considerando as perspectivas dos autores, até o meu posicionamento a favor do *currículoformação* do pedagogo produzido nas *veredas* da prática cotidiana. Uma análise contextualizada e situada histórica e politicamente a partir do vivido e do sentido constituído dessa vivência.

Na análise dos dados produzidos pelos praticantes da pesquisa, o enredamento se deu pelo diálogo entre as várias narrativas: aquelas dos sujeitos praticantes e aquelas decorrentes das observações da prática docente das professoras, em cada contexto, conforme registrado na produção do texto da quinta seção deste relatório. O enredamento também está expresso na produção do texto de análise dos resultados (sexta seção), que traz os elementos curriculares comuns e/ou semelhantes obtidos nas intercessões dos contextos da pesquisa, bem como aqueles diferentes, singulares em cada contexto, analisados e registrados na seção anterior e revisitados nesta parte do texto, pois conferem a produção de currículo comum na formação do pedagogo na UECE.

E, considerando o que preceitua Joly Gouveia (1984), de que a experiência do pesquisador, com a literatura pertinente e as diferentes formas de analisar os dados de pesquisa com abordagem qualitativa, é condição necessária para que se realize um estudo adequado e produza um conhecimento novo, levando em conta que o pesquisador é, na realidade, o seu próprio instrumento de trabalho, e, ainda, considerando a forma de análise e produção do texto com os resultados que implicam na compreensão da temática estudada, ousou denominar o procedimento de análise de dados que realizei de ***análise de prosa enredada***.

Esta análise qualitativa de dados, além de se caracterizar por um processo indutivo de interpretação de narrativas, inseridas nos diversos procedimentos de produção dos dados, com foco na fidelidade das informações percebidas do universo de vida cotidiana dos sujeitos praticantes, se caracteriza, também pelo enredamento do texto, apresentando as narrativas, relatos e/ou depoimentos, que aparecem na organização, interpretação e sentidos dados a cada tema ou subtema em análise, num confronto e diálogo permanente com os autores, possibilitando a realização da síntese que implica em um *fazersaber* novo.

Conforme André (1983), a análise de prosa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os

diferentes sentidos de uma experiência vivida, auxiliando na compreensão do indivíduo no seu contexto, acompanhado dos seus significados. Aqui, quero acrescentar, também, os registros das diversas formas de fazer, inseridos na produção enredada do texto, carregados dos sentidos dados para essas práticas vividas pelo *pesquisador/autor* da produção textual que fecunda e nasce desse processo de pesquisa.

Ao fazer o levantamento das teses de doutoramento em educação, das duas últimas décadas, só encontrei três teses, em que os autores fizeram opção pela técnica de análise de prosa, pautada na proposta de André (1983). São elas: a tese de Rodnei Pereira (2017), do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP, orientada pela professora Vera de Souza Placco; a tese de Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves (2017), da PUC-SP, orientada pela própria professora pesquisadora Marli André; e a tese de Maria de Fátima Jeronimo Marques (2019), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, orientada pela professora Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhães.

Pereira (2017), em sua tese, não detalha como realizou o exame dos dados na perspectiva da análise de prosa, apenas afirma que se inspirou nessa proposta de André (1983), apresentando uma única citação em que a professora Marli André se refere à análise de prosa como:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualificativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Nesta citação, a autora caracteriza a análise de prosa pelo significado atribuído aos dados, na tentativa de responder as questões e objetivos levantados, através da interpretação das mensagens intencionais ou não, explícitas ou nas entrelinhas, apresentadas meio a quaisquer procedimentos de produção de dados, sejam eles verbais ou não verbais.

Já na tese de Gláucia Gonçalves (2017), ela afirma ter adotado o método denominado de análise de prosa por André (1983), buscando sustentação na mesma citação usada na tese de Pereira (2017).

Maria de Fátima Marques (2019), por sua vez, afirma ter utilizado apenas para fins de interpretação dos dados o que André (1983) considera como análise de prosa, apresentando a citação em que a autora diz: “análise de prosa é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material” (ANDRE, 1983, p. 67).

Diante da forma de utilização desse método de análise de dados pelos pesquisadores acima mencionados, ao fazer opção pelo uso da terminologia desse procedimento, jeito, uma maneira de *fazerfalar* os dados produzidos, o que fiz estou chamando de análise de prosa enredada, perspectiva desenvolvida por intermédio das várias ações anteriormente detalhadas, desde a escuta sensível de todos os praticantes até a escrita do texto enredado, carregado de minhas impressões e sentidos atribuídos às mensagens e às observações das experiências vividas nos contextos de produção dos dados.

Daí, minha propositiva em denominar a análise que realizei de análise de prosa enredada. Processo em que o pesquisador/autor, além de olhar para os dados, está pensando e refletindo sobre os diversos momentos vividos na interação com os praticantes, na dinâmica de produção dos dados por meio dos diversos procedimentos adotados e, ainda, com a preocupação de entrelaçá-los, na tentativa de interpretar e registrar as experiências vividas, levando em consideração as afirmativas e observações que corroboram para a existência das práticas efetivadas, bem como afirmativas e/ou observações, que ao serem confrontadas, divergem, apontando a existência de outras práticas, ainda presentes no cotidiano das ações dos sujeitos praticantes.

Os dados produzidos foram apresentados, acompanhados das devidas análises, separados por *campi*, iniciando pelo o *Caatinga*, seguido pela *Capoeira* e, por último, o *Roçado*, construindo o mapeamento do *currículoformação* do pedagogo, em cada contexto, abordando os mesmos temas e subtemas, tanto os elencados quanto aqueles que surgiram no movimento de escuta, leituras e releituras das vozes dos praticantes, para poder, na seção seguinte, confrontar os dados obtidos e analisados de um contexto para o outro, na tentativa de responder a questão central deste estudo: Há, na prática de produção do *currículoformação* dos cursos de Pedagogia na UECE, aspectos que, no âmbito de sua diversidade, conferem o comum/identidade na formação desse profissional?

Guiado pela vontade a responder a pergunta central do estudo, continuei a análise com a construção da sexta seção, voltando aos dados e fazendo confrontação devida, subsidiando a elaboração da tese defendida ao final do estudo. Para André (1983, p. 67) “É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação”. Assim, retomei às sínteses dos temas e subtemas, de cada contexto, analisados na seção anterior, para analisar e registrar a compreensão do estudo, respondendo o que na diversidade confere o comum na formação do pedagogo na UECE.

Com relação aos aspectos éticos considerados neste estudo, busquei fundamentação nos preceitos dos estudiosos e pesquisadores da área da educação para cumprir e respeitar as recomendações existentes, desde o planejamento da pesquisa até sua finalização com a escrita desta tese. Conforme Harmelen (2012), ao realizar qualquer procedimento de investigação científica, é preciso ter cuidado com as questões que envolvem a privacidade dos sujeitos participantes da pesquisa, a interpretação e a contextualização de dados e a incapacidade de generalizações precipitadas dos resultados, por questões éticas no que dizem respeito às perspectivas e aos critérios de produção do conhecimento científico entre as diversas áreas do saber.

Assim, com o intuito de respeitar os princípios éticos e as recomendações direcionadas para a pesquisa em educação¹¹, busquei, primeiramente, o consentimento dos sujeitos praticantes da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a realização da cartografia construída meio a pesquisa com os cotidianos, na prática de produção do *currículo* formação do pedagogo na UECE.

¹¹ A questão da ética na pesquisas em educação vem sendo discutida no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), desde 2007, com intensificação nas discussões a partir de 2013, com o objetivo de criação de um sistema de revisão ética próprio da área das Ciências Humanas e Sociais (CHS). Essas discussões deram origem ao documento “Ética na pesquisa em Educação: documento preliminar” (2017), resultando, após várias contribuições, na versão atualizada, intitulada “Ética e pesquisa em Educação: subsídios” (2019). O primeiro texto do documento “Ética e pesquisa em Educação: documento introdutório” (AMORIM ET. AL. 2019, p. 7), objetiva “sistematizar a discussão que a área de Educação tem acumulado nos últimos anos sobre a ética na pesquisa, provocada principalmente pelo debate em torno dos dilemas do atual sistema de revisão ética existente no Brasil”. O aprofundamento dessas questões no âmbito da ANPED busca “dar continuidade à construção de um posicionamento da área sobre questões cruciais relacionadas não apenas ao processo formal de revisão ética, mas também aos parâmetros da conduta ética da pesquisa em educação” (AMORIM ET. AL. 2019, p. 7).

Ao mergulhar nas veredas dos *campi* da pesquisa, apresentei, antecipadamente, os instrumentos de produção dos dados, acompanhados de sua justificativa e objetivos de compreensão do estudo e contribuição com a produção do saber científico da área em que se inserem as temáticas do currículo e da formação de professores.

Em atendimento às recomendações constantes na Resolução CNS nº 510/2016, que considera as especificidades das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, o projeto de investigação deste estudo não foi submetido ao Conselho de Ética para análise e aprovação. Porém, busquei respeitar os diferentes aspectos que envolvem a dimensão ética, principalmente, no que diz respeito ao anonimato dos sujeitos por meio de sua identificação com nomes fictícios (nomes de pássaros da fauna do Sertão do Inhamuns), visando evidenciar que a investigação, como um todo, respeitou os preceitos éticos da pesquisa em educação.

4 VEREDAS PERCORRIDAS NA PRODUÇÃO DO *CURRÍCULO* FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO NO BRASIL

Mais do que em qualquer outro momento histórico, é necessário e imprescindível que o professor assuma sua condição de intelectual crítico e transformador, que ensina e aprende continuamente, a partir das múltiplas mediações que ocorrem entre seu trabalho, seus saberes profissionais, a vida cotidiana e as relações de poder que a recortam.

(Isabel Farias)

No delineamento da fundamentação teórica desta pesquisa, busco recorrer aos teóricos e às visões de pensamento que possibilitam o diálogo sobre currículo na perspectiva de sua produção na prática, com destaque para as formulações embasadas em Michel de Certeau (1994, 1996), Edgar Morin (1983), Deleuze e Guattari (1995).

Para discutir a formação de professores de forma mais ampla, recorro aos principais autores que tratam do assunto, mas ressaltando que tal escolha que se deu também pelo fato destes serem referência sobre as questões que envolvem a formação de professores a partir da reflexão da problemática da prática, sendo eles: Nóvoa (1995, 2009, 2011), Imbernón (2002, 2009), Tardif (2002), entre outros que dialogam com eles sobre a temática em estudo. Trago ainda, aqueles que tratam, especificamente, da formação do pedagogo, com destaque para Libâneo (1999, 2001, 2010, 2011), Pimenta (2001, 2002, 2008) e Brzezinski (1996, 2002, 2007), também por serem referência nos estudos desse campo. Esses autores subsidiam o diálogo com a temática em foco neste estudo.

4.1 CONCEPÇÕES DE *CURRÍCULO* FORMAÇÃO E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para problematizar, mapear e compreender o currículo produzido na prática de formação do pedagogo em *campi* da UECE, torna-se necessário uma aproximação ao campo do conhecimento curricular, com uma breve revisitação desde suas origens na área educacional à sua inserção no campo de formação do pedagogo no contexto brasileiro, perpassando por diversas concepções, até as veredas que se encaminham para a formação do pedagogo no contexto das

formulações das políticas educacionais, de currículo e formação de professores que se apresentam no atual contexto profissional.

O termo currículo surgiu na literatura educacional no início do século XX, mais especificamente nos Estados Unidos, período em que o processo de industrialização toma impulso, implicando na necessidade de mão de obra barata, impondo ao trabalhador servir ao modelo de produção fabril de forma definitiva. Com esta imposição, a produção industrial daquilo que antes era produzido no seio familiar passa a ocorrer em grande escala, transformando o “saber-fazer” enquanto patrimônio da família, em “poder fazer” da indústria.

É justamente nesse momento que surgem os primeiros estudos sistematizados sobre o que se designou e se estabeleceu como currículo, influenciados pela Teoria da Administração Científica, particularmente pelas teorizações de Bobbitt (1918), considerado o pioneiro nos estudos sobre currículo, concebendo-o, em síntese, como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta (PEDRA, 1993).

Nessa concepção de currículo, os objetivos enumerados dizem respeito aos comportamentos e indicam resultados de aprendizagem que possam ser organizados e medidos de forma precisa. Assim, o currículo é compreendido como “um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Conceito esse, enfatizado por Pacheco (1996), citado por Ranghetti e Gesser (2011, p. 30), ao afirmar que “o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizados pela escola em função de um plano previamente determinado [...]”. Em síntese, trata-se de um conceito de currículo caracterizado pela organização de objetivos definidos por sujeitos externos à instituição formativa, a ser executado por professores e alunos através da metodologia que visa à transmissão e reprodução de conteúdos prontos e acabados.

Foi nos ditames dessa visão de currículo que nasceu o curso de Pedagogia no Brasil, contudo desde sua origem até o momento atual é atravessado por diversos conceitos, compreendendo uma multiplicidade de visões e perspectivas acerca de seu reconhecimento enquanto ciência, técnica ou arte, seu objeto de estudo, seus objetivos, seu modo de desenvolvimento e o currículo necessário para

formar o profissional pedagogo nos diferentes momentos de sua história. Compreender as *veredas* percorridas na constituição histórica desse *lócus* de formação profissional pode favorecer a análise da problemática em foco nesta investigação.

Conforme Ghiraldelli Jr. (2009), o Curso de Pedagogia foi criado no ano 1939 pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no âmbito da Reforma Francisco Campos¹², em plena vigência do governo ditatorial de Getúlio Vargas. Sua estruturação e organização curricular nessa época o caracterizou como bacharelado, atendendo aos interesses de uma proposta universitária profissionalizante. Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 86) o curso nasceu com duas finalidades principais:

Formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática.

O currículo, assim estruturado, ficou conhecido como “esquema 3+1”. Dessa forma, o aluno passava a ter o direito de lecionar no ensino secundário¹³, especialmente, nos cursos normais, adquirindo o título de licenciado. Com essa organização, Brzezinski (1996, p. 42) comenta que a Pedagogia foi estruturada em um campo de conhecimento fechado:

O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

Ressalto, ainda, que da forma como se efetivou inicialmente o currículo de formação do pedagogo, visando nos três primeiros anos a formação do bacharel em Pedagogia, com conteúdos rigorosos e nos quais predominavam disciplinas do campo da filosofia e ciências da educação, o pedagogo acabava por receber uma

¹² A Reforma Francisco Campos trata da legislação criada no Ministério da Educação e Saúde Pública, durante a gestão de Campos (1930-1932), com os seguintes Decretos: Decreto nº 19.850 (11/04/1931) que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851 (11/04/1931) que dispôs itens regulamentando e organizando o ensino superior no Brasil, contribuindo com os processos de formação de professores no Brasil; Decreto nº 19.852 (11/04/1931), organizando a Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 (18/04/1931) que organizou o ensino secundário; Decreto nº 20.158 (30/06/1931) que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão do Contador entre outras; e o Decreto nº 21.241 (14/04/1932), consolidando as regulamentações sobre o ensino secundário.

¹³ Com a LDB nº 9.394/96 o ensino secundário passou a ser denominado de Ensino Médio.

formação generalista, por meio de conteúdos formais, tecnicamente estabelecidos, e que perdia de vista a formação do professor na universidade para atuar na escola primária. Esta orientação/configuração atendia aos interesses e às exigências do contexto social vigente, regulamentação esta que perdurou até o início dos anos de 1960 (FREITAS, 1996).

Em face a essa primeira concepção de currículo, surgem movimentos sociais pautados na teoria de Dewey sobre educação e currículo que, em oposição aos princípios da Administração Científica, centrava-se na experiência da cultura. Nessa concepção, o currículo pode ser compreendido como o ambiente fornecido ao estudante para experimentar a vida cotidiana. Nessa perspectiva, Ranghetti e Gesser (2011), ao parafrazearem Freire (1993), comentam que não se trata de uma concepção de currículo pensado e determinado apenas por alguns especialistas, mas da produção de um conhecimento a partir das necessidades, interesses e experiências de todos os participantes no processo de sua construção, situado no contexto em que estão inseridos e considerando todos os seus fatores, sejam eles, histórico, social, cultural, político e econômico.

Nesse contexto, ocorreu a segunda regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil, em 1962, pautada na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024/61, através do Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como propositor o professor Valnir Chagas, na época, conselheiro do CFE, defensor, nesse Parecer, da extinção do Curso de Pedagogia, alegando a falta de conteúdo próprio.

Essa nova regulamentação “mantém o curso de bacharelado para a formação do pedagogo” (LIBÂNEO, 2001, p. 110). Indicava, ainda, as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, instituindo uma base curricular comum e uma parte diversificada. A base comum era composta pelas disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia, Filosofia, História da Educação e Administração Escolar. Já a parte diversificada compreendia as disciplinas optativas, a serem escolhidas num conjunto de doze (12), em que o futuro pedagogo se dedicava ao estudo dos saberes pedagógicos de Didática, Prática de Ensino, Currículo Escolar, Métodos e Técnicas de Ensino, além da Orientação Educacional.

Diante do exposto, percebo que a parte do currículo diversificado não previa atender às particularidades de cada contexto e nem oferecia opções para o pedagogo em relação ao aprofundamento de conteúdos em torno de questões de

problemas vivenciados na formação e na prática das escolas, futuro campo de atuação desse profissional.

Com essa estrutura de currículo mínimo, constato que não havia, ainda, nenhuma preocupação com conteúdo que pudesse melhorar a preparação do pedagogo para atuar no curso primário, considerando as experiências da prática. Mantinha-se a velha compreensão de que “quem pode o máximo, pode o mínimo”, restando para o pedagogo aprender o conteúdo específico do curso primário, ou mesmo do secundário, na própria prática; subentendia-se, assim que, como ele já havia passado por esse nível de ensino, na condição de aluno, deveria dominar tal conteúdo para ensinar seus alunos. Essa realidade perdura nos currículos dos cursos de Pedagogia até os dias atuais, sem previsão de disciplinas que tratem do conteúdo específico ministrado no anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁴, por exemplo, das áreas de Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; contém, ainda, apenas disciplinas de metodologias de ensino para essas áreas.

Em análise sobre a regulamentação da Pedagogia em 1962, Brzezinski (1996) adverte para as distorções que permaneceram naquele momento histórico e perduram ainda hoje. Em suas palavras:

Com efeito, a inexistência de conteúdos específicos, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções no curso de pedagogia, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização curricular. Entre as distorções, destaca-se o “arranjo” que, à época, beneficiou os pedagogos. Esses profissionais, por concessão, adquiriram o direito de lecionar matemática e história no 1º ciclo e filosofia no curso colegial do ensino secundário, todavia, sem o preparo exigido para se tornarem professores (BRZEZINSKI, 1996, p. 45/46).

Diante dessa situação, sem identidade definida, o curso de Pedagogia foi, historicamente, ocupando espaço periférico frente às demais licenciaturas, que passaram a desvalorizar as disciplinas e saberes pedagógicos, na medida em que dissociavam dos conteúdos específicos, contribuindo para a supervalorização dos profissionais das outras áreas, mesmo nos cursos de licenciatura, em que assumiram ou ainda assumem uma postura de bacharéis.

Posteriormente, em 1969, com a aprovação do Parecer nº 252/69 do CFE, por meio da Resolução nº 2/1969, foi definida uma nova estrutura para a

¹⁴ Antigo ensino primário, conforme a lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.

Faculdade de Educação, nela aboliu-se a distinção entre bacharelado e licenciatura no Curso de Pedagogia, porém, mantendo a formação do especialista nas várias habilitações correspondendo ao Parecer nº 251/62, prevalecendo a ideia de “formar o especialista no professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 110). O Parecer em epígrafe regulamenta, ainda, o Art. 30 da Lei nº 5.540/68, que dispõe:

[...] sobre a formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais ou técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares (BRZEZINSKI, 1996, p. 70).

A nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia, que vigorou até a aprovação da LDB atual, modificou poucos elementos disciplinares em relação à que foi determinada em seu primeiro período (1939). Embora abolido o bacharelado, passando a conferir apenas o grau de licenciado para atuar como técnico em assuntos educacionais e lecionar no ensino secundário, nos cursos normais, permaneceu a prática da oferta de cursos com uma organização curricular vinculada ao antigo “esquema 3 + 1”. Ao mesmo tempo, foi incorporado ao Curso de Pedagogia uma formulação mais específica: “formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (CRUZ, 2011, p. 145).

Com a socialização das duas vertentes de currículo, primeiro como produto e, posteriormente, centrado nas experiências culturais, surgem diversas teorizações sobre a construção do conhecimento curricular. A grosso modo, “tanto a teoria tradicional educacional quanto a teoria crítica veem no Currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade” (SANTOS, 2009, p. 23). Nesse sentido, compreendo que entre a ideologia e a cultura se estabelecem na sociedade, e de forma natural, relações de poder, tornando o currículo um elemento propício para processos educacionais que viabilizem tanto a transformação quanto a manutenção das relações de poder. Esse pensamento se aproxima do conceito de currículo proposto por Moreira e Silva (1997, p. 28), concebendo-o como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Sacristán (1995), também corrobora com essa compreensão ao afirmar que o currículo pode ser entendido com a interação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura construída

historicamente e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições oferecidas no contexto em que esse currículo se insere. Em sendo assim, Sacristán, em outra publicação refere-se ao currículo como:

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (2000, p. 15).

Com essas proposições, o currículo pode ser definido como um conjunto de experiências que o aluno adquire no contexto do processo de ensino e de aprendizagem, requerendo dos sujeitos de mediação a responsabilidade necessária para promover tais experiências, proporcionadoras da construção crítica do conhecimento e transformação desse sujeito social. Assim, pode-se conceber o currículo como um elemento central de todo e/ou qualquer projeto de formação, considerando que os aspectos curriculares viabilizam o processo de ensino e de aprendizagem, a relação entre os sujeitos envolvidos na socialização e na construção do conhecimento.

Diante desse entendimento, surge a necessidade de pensar a formação do profissional da educação, na perspectiva de que este adquira uma preparação que lhe dê condições para fazer a leitura da realidade associada aos saberes das experiências dos alunos, no sentido de “[...] promover soluções para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico” (KUENZER, 1999, p. 58).

Diante dessa visão e pautando-se no pensamento de diversos autores que tratam dos processos de formação do pedagogo compreendo que a Pedagogia, como Ciência da Educação, abrange um campo de atuação amplo e diversificado, visto que ela se ocupa de todos os processos educativos, pedagógicos e metodológicos que envolvem ensino e aprendizagem.

Libâneo, um dos grandes teóricos desse debate, apresenta a Pedagogia como área do conhecimento que trata da problemática educativa na sua totalidade, enfatizando aspectos pedagógicos e didáticos. Assim, conceitua a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é,

do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Dias (2009a, p. 75) complementa as ideias de Libâneo ao afirmar que cabe à Pedagogia garantir “um processo educativo ou uma prática educativa orientada por finalidades e meios para sua realização, de acordo com o tipo de homem/mulher que se deseja formar e o tipo de sociedade que se deseja construir”. Nesses conceitos percebo a importância dada, no processo de formação do pedagogo, às experiências vividas em situações concretas que favoreçam a reflexão entre os sujeitos da ação (formadores e formandos), visando resolver problemas cotidianos, resultando em novas descobertas e num conhecimento novo.

Conforme Santos (2009), a inicialização do currículo no Brasil deu-se a partir dos anos de 1920 e 1930 com a socialização da pedagogia nova pelos pioneiros da educação, mais especificamente por Anísio Teixeira, pautando em diferentes teorias, mas com ênfase nos ideários dos norte-americanos John Dewey e Kilpatrick com a crítica ao currículo tradicional e defesa da pedagogia progressista.

A consolidação dos estudos no campo do currículo no Brasil, entretanto, só ocorreu em 1938 com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). É importante mencionar que, até meados do século XX, o currículo predominante no Brasil era influenciado pela concepção jesuítica, exercido na prática como currículo tradicional baseado nos princípios da pedagogia liberal (SANTOS, 2009). Em decorrência da Primeira Guerra Mundial e das crises econômicas do início do século em epígrafe “[...] a educação passa a ser proposta como o mais poderoso instrumento de reconstrução social, política, e moral, sendo responsável pela melhoria social e pelo bem-estar coletivo” (SANTOS, 2009, p. 25).

Diante desse entendimento, os sujeitos sociais passaram a ser vistos como consequência das experiências múltiplas ocorridas no seio do contexto social vigente. Advém dessa premissa o questionamento do conhecimento produzido pelo currículo tradicional efetivado somente na sala de aula, visto que a formação dos indivíduos pode ocorrer em meio aos espaços em que as relações sociais são estabelecidas no contexto da contemporaneidade. Pautando-se no ideário de Dewey (1959), Santos (2009, p. 26), retrata que,

O conhecimento é primordialmente um instrumento de conduta, não de pura especulação conceitual (...) O raciocínio não se origina em premissas universalmente estabelecidas, mas em obstáculos concretos com os quais o homem se depara. Ele não caminha nunca para uma verdade

transcendental, mas para uma hipótese, que se tornará verdadeira mediante a avaliação prática da experiência (...) A função do pensamento, portanto, é a de controlar e modificar o mundo de acordo com as possibilidades e necessidades humanas.

Para os defensores dessa concepção de currículo, a educação tem o papel de desenvolver todas as aptidões do indivíduo e controlar as possibilidades de realização no meio social em que ele está inserido, favorecendo sua qualidade de vida e seu bem-estar coletivo.

Conforme Souza (1993), a partir das publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1944, surgiram alguns trabalhos difundindo o pensamento curricular. O primeiro livro brasileiro sobre currículo foi publicado em 1955, pelo INEP, com o título “Introdução ao Estudo da Escola Primária, de autoria de João Roberto Moreira. Outras iniciativas foram empreendidas pelo INEP como a oferta de cursos para professores sobre planejamento curricular e a organização de escolas experimentais que funcionavam como laboratórios de estudo e pesquisas sobre currículo e metodologias de ensino. Cabe lembrar, ainda, recorrendo a Souza (1993), que o pensamento curricular do INEP sempre apresentou fortes influências da teoria progressista de Dewey e Kilpatrick.

A autora supracitada afirma que a década de 1960 foi marcada pela introdução da disciplina “Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia”, em conformidade com a Lei nº 5.540/68, que regulamentou a Reforma Universitária no Brasil. A partir desse momento, o campo de currículo passou a integrar os programas de cursos das faculdades e universidades como campo de ensino e pesquisa.

Posteriormente, a partir dos anos de 1960 e 1970, diversos estudos trazem novas contribuições para o debate sobre currículo. Nesse momento, a discussão sobre o conceito de currículo e suas formas de elaboração e implementação cresceu substancialmente, argumentando-se sobre o tema e sua importância para o processo de planejamento da prática docente como elemento iluminador da formação para a cidadania. Pode ser considerado um aspecto positivo, do ponto de vista do enriquecimento do campo teórico, mas, ao mesmo tempo, tornando o currículo, um campo de grandes disputas, iniciando pelas questões conceituais. Dentre os enfoques que se destacaram, pode-se citar: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto.

Os defensores do currículo formal afirmam que este é elaborado e implementado pelos sistemas de ensino e apresentado aos sujeitos de sua execução em forma de diretrizes curriculares, conteúdos e objetivos pré-definidos por área ou disciplinas de estudo. Para Santos (2009, p. 24), esse tipo de currículo “traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Já o currículo real se expressa pelos acontecimentos do dia a dia da sala de aula, vivenciados por professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico. Visto dessa forma, o currículo surge como expressão de um projeto pedagógico, que traz em si a cultura e a socialização de conteúdos postos em ação através do seu formato e das práticas criadas em torno de si e produzindo resultados significativos indispensáveis à formação cidadã. “O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

O debate sobre currículo oculto surge como forma de denominar as influências que atingem o resultado da aprendizagem dos alunos e que está relacionado diretamente ao trabalho do professor. Diz respeito a tudo que os alunos aprendem cotidianamente através de diversas práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no processo de ensino e de aprendizagem (MOREIRA; SILVA, 1997). Para melhor entendimento, o currículo está oculto por que não está explícito no planejamento do professor.

Outros pesquisadores, principalmente da área sociológica do currículo, apostam na complementariedade de enfoques curriculares. Moreira (1993), ao parafrasear Apple (1982) e Silva (1990), afirma que alguns estudos sobre questões curriculares defendem que tanto o currículo formal quanto o currículo oculto podem contribuir para a preparação de pessoas e a formação de profissionais. Segundo sua análise, “é exatamente na inter-relação entre os conteúdos curriculares e as relações sociais nas salas de aula que podemos situar algumas das conexões reais que essas instituições mantêm com a sociedade mais ampla” (MOREIRA, 1993, p. 45).

Em consonância com ideais de complementariedade dos enfoques curriculares, Leitinho e Holanda (2011, p. 140) conceituam currículo como:

Todas as experiências ou aprendizagens do aluno planejadas e conduzidas pela escola. Compreende, por conseguinte, também, o currículo oculto,

aquele não expressamente afirmado nos planos e documentos curriculares. Assim, o currículo engloba tanto a planificação, quanto o resultado da sua implementação, incluindo o que está previsto e o que não está previsto e o que não é expressamente afirmado ou reconhecido (2011, p. 140).

As concepções das autoras supramencionadas demonstram pontos de convergência sobre o conceito de currículo, direcionando para o seu entendimento como experiência prática construída e adquirida no exercício da função na instituição escolar, no processo de disseminação da cultura historicamente acumulada. As formulações destas autoras reforçam a noção de currículo numa perspectiva ampla e que engloba o conjunto de práticas vividas e experimentadas pelo aprendiz, as quais extrapolam, em geral, o planejado, o previsto. Nestes termos, junto ao aprendiz, o currículo deve possibilitar o entendimento do mesmo sobre a sociedade como meio de sua atuação ampla e complexa, cabendo-lhe a participação de forma autônoma e democrática, respeitando regras, costumes e valores como cidadão consciente do seu papel social, mas também, refletindo e agindo em busca de seus ideais.

Sacristán, ao fazer uma reflexão aprofundada sobre a prática do currículo, descrevendo os processos pelos quais o currículo se transforma em prática pedagógica contextualizada, afirma que:

O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Considerando as ideias de Sacristán, percebo a importância do currículo como elemento fundamental no processo de transformação das práticas no cotidiano da escola. Sendo que este precisa ser analisado, tanto em termos de conteúdos como nas suas formas de realização, ensejando o entendimento da missão da escola no exercício da sua função.

Saviani (1984), apesar de considerar, em sua abrangência, o currículo como uma escola em funcionamento, critica os defensores do currículo compreendido como tudo que acontece na escola. Saviani conceitua currículo como conjunto de atividades nucleares, distinguindo atividades curriculares de atividades extracurriculares.

Considerando as concepções apontadas, compreendo a diversidade de pensamento em relação ao tratamento das questões curriculares. Enquanto uns traçam limites para a função do currículo; outros ampliam os limites do currículo, vinculando-o explicitamente as relações de produção; outros vinculam o currículo às condições psicológicas e cognitivas do aprendiz; há aqueles que consideram currículo como programa com conteúdos universalizados; e ,ainda, os que defendem que todas as experiências vivenciadas, advindas tanto de conteúdos prescritos como do que está oculto compõe o conjunto dos elementos curriculares inerentes à formação dos sujeitos sociais.

Nos anos de 1970, as produções no campo do currículo continuaram sendo influenciadas pela teoria norte americana, acrescidas de fortes características da pedagogia tecnicista, divulgadas no país como um todo. Para ilustrar esta afirmativa pode-se citar a tradução de livros que chegaram a ser editados nove vezes, até os anos de 1980, dentre eles: “Currículo Moderno: um planejamento dinâmico das avançadas técnicas de ensino” (1970), de Robert S. Fleming; e, “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” (1974), de Ralph Tyler. A divulgação em massa destas publicações, além de influenciar uma geração de professores, determinou também a forma dicotômica de conceber a teoria e a prática do currículo no Brasil.

Apesar do surgimento de ideias de currículo complementar, na década de 1970, com a aprovação da Lei nº 5.692/71, nos ditames da visão de educação tecnicista, o Curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas. O conselheiro Valnir Chagas, que mais uma vez puxava a proposta de extinção do Curso, defendia sua transformação em curso de estudos superiores de educação, na tentativa de deslocar a formação do pedagogo para a pós-graduação, que seria aberta aos egressos de qualquer licenciatura.

A partir das tentativas de reformulação e/ou extinção do Curso de Pedagogia, surgiram, no final dos anos de 1970 para o início dos anos de 1980, os movimentos em prol da reformulação dos cursos de formação de professores, resultando na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade que mantém suas atividades até os dias atuais. Influenciadas pelo movimento, em meados da década de 1980, várias Faculdades de Educação suspenderam as habilitações (supervisão, orientação educacional etc.), passando a “investir num currículo centrado na formação de professores para

as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (...) outras gostariam de fazer reformulações visando a retomar a formação do pedagogo *stricto sensu*" (LIBÂNEO, 2001, p. 111).

Nesse contexto de reformas o que se configurou, de fato, foi um percurso de mais de 50 anos com tentativas de definição de identidade e mudanças na estrutura curricular do Curso de Pedagogia, acompanhado de controvérsias sobre a sua própria existência ou permanência, ora com foco na formação do técnico em educação, ora na formação do professor para nível primário, ora na formação do especialista ou pesquisador em educação.

A década de 1980 foi marcada pela manifestação das teorias críticas de educação como um desdobramento do movimento pela redemocratização da sociedade brasileira. Como preceitua Souza (1993), das publicações sobre currículo do período, oito¹⁵ são de autores nacionais e, em todas, apesar de declarar a crítica ao modelo de currículo na perspectiva tradicional e tecnicista, ainda perpassa o espírito de renovação norte americano das produções anteriores. Nas demais publicações desse período, a exemplo da obra "O currículo: teoria e prática" (1981), de Albert V. Kelly, que se propõe apresentar novas perspectivas ao tratamento do currículo, ainda são contempladas questões temáticas tradicionais, ligadas ao planejamento, objetivos e proposições de currículo comum. Vale ressaltar que das produções dessa época, se sobressaem aquelas publicadas nos programas de pós-graduação em educação no país, evidenciando a universidade como o principal *locus* de produção sobre currículo no país.

É somente na última década do século XX que os profissionais e pesquisadores brasileiros da área educacional, e mais especificamente aqueles que tratam dos processos de formação de professores, vão ter acesso e teorizar produções sobre currículo pautadas em uma consistente teoria crítica, implicando em um salto de qualidade nas produções sobre currículo no país. Souza (1993) cita uma das obras que representa o início, de fato, da teorização sobre currículo numa perspectiva crítica de desenvolvimento e formação humana.

¹⁵ Publicações de autores nacionais a partir dos anos de 1980: Ideologia e Currículo, de Apple, M., Brasiliense, 1982; Supervisão e currículo, de D'antola, A., Pioneira, 1983; Currículo de 1º e 2º Graus no Brasil, de Rangel M., Vozes, 1988; Avaliação Emancipatória, de Saul, A. M., Cortez/Autores Associados, 1988; Educação e Poder, de Apple, M, Artes Médicas, 1989; Currículo e Programas no Brasil, de Moreira, A. F., Papyrus, 1990; A construção do currículo na sala de aula, de Silva, T. M. N., EPU,1990; e, Um enfoque Fenomenológico do Currículo: educação como poiésis, de Martins, J., Cortez, 1992.

Assim, *Currículos e programas no Brasil*, de Antônio Flávio Barbosa Moreira (1990), constitui estudo primoroso sobre o campo do currículo no País, ao destacar as influências e tendências presentes no pensamento curricular brasileiro. A influência estrangeira, principalmente a norte-americana, sobre o campo de currículo, é o ponto de partida do autor para iniciar sua análise. Nela, a questão da “transferência educacional” se torna a base argumentativa e a referência de fundo para estudo do desenvolvimento curricular brasileiro (SOUZA, 1993, p. 119).

Dentre as outras questões tratadas por Moreira (1990), pode-se citar a crítica a disciplina “Currículos e Programas nos Cursos de Pedagogia” ainda dentro dos ditames da pedagogia tradicional e tecnicista, apresentada como “grade curricular” a ser seguida no processo de formação dos profissionais da educação.

Outra publicação em destaque no período trata-se do livro “A construção do Currículo na sala de aula: o professor como pesquisador” (1990), de Terezinha Maria Nelli Silva, que trata do relato de uma pesquisa realizada por ela em 1984, numa experiência de Didática, em curso de licenciatura plena. Ao fundamentar-se em autores como Apple, Giroux e Paulo Freire defende a ideia, ainda que de forma embrionária, de construção do currículo e efetivação dos processos educacionais numa perspectiva crítica, em que professores e alunos são responsáveis pela construção do conhecimento.

Para compor, ainda a título de exemplo de publicações dos anos de 1990, é de grande importância para o desenvolvimento dos estudos sobre currículo no Brasil, a obra “Um enfoque fenomenológico do currículo; educação como poiésis” (1992), de Joel Martins. O autor adota a fenomenologia como paradigma para fundamentar a análise do currículo. Na sua concepção de currículo, elege a subjetividade e a experiência pessoal dos sujeitos como fatores essenciais no ato do aprender. “Somente o que é aprendido por meio da experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido” (MARTINS, 1992, p. 85). Ou seja, a subjetividade através da reflexão da experiência é a metodologia para atingir o autoconhecimento.

Martins, ao analisar o currículo sob o enfoque fenomenológico, não o concebe como um instrumento preestabelecido de conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e avaliação. Para ele “currículo é a própria vida do indivíduo numa situação de mundo – o mundo da educação, lugar onde estão localizados a escola, a comunidade [...]” (MARTINS, 1992, p. 88).

As publicações dos anos de 1990 sobre a temática do currículo vão iluminar as pesquisas e produções acadêmicas na área sob uma perspectiva crítica e transformadora de formação humana, que relaciona aspectos teóricos e práticos nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando todas as experiências vividas pelos sujeitos sociais. No que se refere à Pedagogia, os autores propõem uma discussão centrada nos aspectos epistemológicos que resultem no reconhecimento dos limites de proposições curriculares realizadas sobre aspectos teóricos que dizem respeito às ações em educação. Saviani (2008), assinala que, até então, o curso de Pedagogia no Brasil, ainda demonstrava muita preocupação com mecanismos de reformulação e regulamentações alheios a uma reflexão, mais aprofundada, sobre questões vivenciadas na prática pedagógica, devendo fazer parte da essência das propostas curriculares do curso.

A esse respeito, Menezes (2011) afirma que o currículo assume papel relevante como elemento de construção dos sujeitos sociais, desenvolvendo, nestes, competências e habilidades para sua autogestão, dando conta dos desafios postos pelo contexto profissional atual. Assim, o currículo de formação do profissional da educação, na Universidade, pode ser entendido como um instrumento de socialização e construção do conhecimento, cultura historicamente acumulada, pelos sujeitos sociais para a demanda da realidade.

É um processo social que ocorre no interior da instituição e tem como função possibilitar, àquele que aprende, acesso ao patrimônio cultural da humanidade e também à aquisição de conhecimentos que possibilitem a sua inserção como sujeito, agente das transformações sociais (LEITINHO, 2000, p. 164).

Na década de 1990, ocorreu a proliferação do movimento dos professores em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Momento em que foram construídas várias propostas, e muitas foram desenvolvidas nas universidades, subordinadas aos ditames dos organismos internacionais, fundadas em princípios neoliberais, prevalecendo os preceitos teórico-metodológicos da racionalidade técnica nos processos de formação dos professores.

Tal perspectiva se acentuou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, com novas reformulações para a Educação Superior e, especificamente, para a formação de professores, com características marcadas da legislação posterior, com fortes preceitos da tendência neoliberal (SCHEIBE; DURLI, 2011). Legalizou-se a criação dos Institutos

Superiores de Educação (ISE) como instituição de preparação dos professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de retirar essa habilitação do Curso de Pedagogia, indicando para o pedagogo, no artigo 64 da LDB a condição de Bacharel, ou seja, especialista em gestão administrativa e coordenação pedagógica dos sistemas de ensino.

Essa legalização ocorreu por meio do Parecer CNE/CES nº 970/99, retirando do Curso de Pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2011). Porém, as instituições ligadas ao movimento de preservação do Curso de Pedagogia, levantaram a “bandeira” em defesa da base docente, com atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, princípio básico da formação do pedagogo. A consequência desse movimento implicou no Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, substituindo o Parecer anterior, facultando ao Curso de Pedagogia a recuperação de sua função de licenciatura, tendo dentre suas finalidades, formar o pedagogo para atuar no ensino da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2011).

Considerando esse movimento e as perspectivas que deram sustentação à sistematização das teorias do currículo no Brasil, chega-se ao século XXI com o hibridismo de concepções presentes nos discursos críticos e pós-críticos, nas suas análises sobre a cultura historicamente acumulada e os conhecimentos construídos necessários a formação do homem para enfrentar os desafios que o contexto social vigente oferece.

Em 2001, a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP), juntamente com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, elaboraram o “Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia”, datado de 02/02/01. Esse documento, que assume o papel de “proposta de diretrizes curriculares”,

Distingue duas modalidades específicas de docência – para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental -, agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional. Deve-se assinalar que, no modelo proposto, a formação do pedagogo desdobra-se em duas alternativas, com projetos acadêmicos distintos, sendo que em qualquer um deles à docência é indicada como base da organização curricular e da identidade profissional (SILVA, 2011, p. 139/140).

Observa-se mais uma vez a tentativa de estabelecer a docência como a base da formação do pedagogo, porém, não contemplando outras dimensões necessárias para a formação desse profissional, como a preservação do técnico ligada às questões pedagógicas de um modo geral e à do pesquisador em educação, reverberando na nova estrutura organizativa instituída na fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN/CP).

Anunciadas em 1997, através da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), a requerimento da LDB, as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, instituídas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e na Resolução do MEC/CNE nº 01/2006, apontam uma nova configuração para a formação do pedagogo, e principalmente, a formação dos profissionais da educação. O Parecer nº 05/2005 altera a função do Curso de Pedagogia, alegando considerar reivindicações do movimento de formação dos educadores, prevendo para o campo de atuação do pedagogo à docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, elaboração, execução e acompanhamento de programas e atividades educativas em contextos escolares e não escolares.

Todavia, a constatação de divergências, por conselheiro do CNE, entre o artigo 14 da Resolução que acompanha o Parecer nº 05/2005 e o artigo 64 da LDB nº 9.394/96, propondo no primeiro a realização da formação dos demais profissionais da educação em cursos de pós-graduação, especialmente estruturado para este fim, oferecida para todos os licenciandos, diferentemente do que consta na LDB, resulta em nova análise. O Ministério da Educação, diante desse fato, antes da homologação da Resolução, reencaminhou o processo de elaboração das novas diretrizes ao CNE, requerendo sua revisão, ensejando na elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução nº 1/2006, a qual regulamenta as DCN/CP em vigor, com a seguinte redação:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. **Parágrafo único.** As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III -

produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, Art. 4º).

Conforme as prerrogativas das DCN/CP, ainda em vigência compreende-se a importância dada ao eixo da docência como função básica do Curso de Pedagogia, se configurando como essência do campo de atuação do pedagogo, garantindo também sua permanência em áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos, como a gestão e a produção de conhecimentos educacionais. Ou seja, no meu entender, assegurou a formação do pedagogo uma diversidade na unidade. Na UECE, por exemplo, embora diversos, todos os cursos visam formar o professor, assumindo a docência como seu eixo central.

Todavia, a Comissão de Regulamentação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 6847/17, de autoria do Deputado Goulart (PSD-SP), que regulamenta a profissão do pedagogo. De acordo com a proposta, previsto no Art. 4º do referido Projeto Lei, são atribuições do pedagogo:

- Planejar, implementar e avaliar programas e projetos educativos em diferentes espaços organizacionais;
- gerir o trabalho pedagógico e a prática educativa em espaços escolares e não escolares;
- avaliar e implementar nas instituições de ensino as políticas públicas criadas pelo Poder Executivo;
- elaborar, planejar, administrar, coordenar, acompanhar, inspecionar, supervisionar e orientar os processos educacionais;
- ministrar as disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores;
- realizar o recrutamento e a seleção nos programas de treinamento em instituições de natureza educacional e não educacional;
- desenvolver tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento.

De acordo com as atribuições supramencionadas, constata-se que o PL entra em desacordo com a Resolução nº 1/2006, ao retirar das atribuições do pedagogo as funções de magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentadas como eixo central da profissão do pedagogo nas DCN/CP (BRASIL, 2006).

O PL prevê, ainda, a instituição de conselhos de fiscalização profissional, o que o caracteriza como mais uma estratégia do neoliberalismo de fazer avançar seus princípios e regramentos sobre as políticas públicas educacionais. Isso porque, os conselhos fiscais, que têm natureza jurídica de autarquias, abrangendo os poderes de polícia, de tributar e de punir, se configuram como um meio de adequação dos profissionais da educação, nesse caso, os pedagogos, a seguirem regras fiscais padronizadas de competência legal, perfil e atuação profissional. Posicionaram-se contrário a essa medida entidades sindicais, a exemplo da

ANFOPE e da ANPED, que defendem o emprego, o concurso público, as condições de trabalho e a qualidade dos serviços públicos. Conforme documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre as diversas polêmicas que envolvem a proposta do PL, está:

[...] a possibilidade de fragmentação da categoria dos trabalhadores em educação e o conseqüente enfraquecimento da representação sindical de uma importante parcela de trabalhadores que atuam nas escolas públicas e privadas; a invasão desenfreada dos Conselhos Profissionais sobre as normas que regem os servidores públicos da educação e de outras áreas públicas; os riscos que se impõem à legislação educacional, que vão desde os parâmetros para a formação dos/as Pedagogos/as até as políticas de valorização profissional; além da indisfarçável ambição financeira caracterizada por uma espécie de reserva de mercado às avessas [...] (BRASIL/CNTE, 2017).

Os aspectos até aqui destacados sobre a história da Pedagogia evidenciam que se trata de uma área de conhecimento que nasceu e evoluiu carregando, nas *veredas* da sua constituição, marcas de movimentos de disputa que não cessam com a regularização das diretrizes curriculares nacionais para o curso, resultado de ampla discussão com a sociedade. No contexto atual, ganha relevo, por conta dessas diretrizes, basicamente, duas grandes posições de pensamento sobre o Curso de Pedagogia. De um lado, o movimento dos educadores e entidades educativas ligados à ANFOPE, que defendem a docência como base da formação do pedagogo; e, do outro, um grupo de pesquisadores da área, como Pimenta, Libâneo e Franco que defendem a perspectiva de que teoria e prática unidas na produção dos saberes pedagógicos devem ser assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo.

As práticas educativas estendem-se as mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 2001, p. 116).

Esta compreensão entende que a Pedagogia, enquanto ciência da educação e para a educação, deve tomar para si a reflexão teórico-prática sobre todos os aspectos que envolvem a realidade educacional, se configurando como um campo de investigação que tem como laboratório de produção do conhecimento a própria prática educativa, apropriando-se de aportes teóricos metodológicos das

demais áreas da educação, mas fisgando como seu objeto de estudo a compreensão global e intencional dos problemas educacionais.

O quadro teórico apresentado neste capítulo, portanto, além de retratar concepções de currículo distintas e de disputa, mapeou as tendências de currículo pelas quais perpassou o curso de Pedagogia no Brasil, desde sua implantação aos dias atuais, sempre arraigado às prerrogativas do currículo prescritivo e pautado no ideário da regulação e controle pelo sistema político e educacional deste país.

O mapeamento do debate histórico em torno da formação do pedagogo aponta elementos importantes para a análise e compreensão da problemática desse estudo – o currículo em ação na formação do pedagogo na UECE.

Nesse sentido, reforço o argumento de Tardif (2002) ao afirmar que o pedagogo precisa adquirir saberes plurais para fundamentar sua ação docente, o que também é postulado por Brzezinski (2002) ao destacar que a formação do pedagogo deve ocorrer, também, no exercício da sua profissão “sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas [...]” (2002, p. 131).

Assim, compreendo que a Pedagogia é a ciência da educação e para a educação “deixando de ser um saber unitário e fechado, para um saber plural e aberto” (VIEIRA; SIVEK; CAVALCANTE, 2014, p. 115); que através do processo de reflexão permanente sobre a prática docente constrói novos conhecimentos sobre o fenômeno da educação. Dias (2012) lembra ainda que no processo de formação na Universidade a prática educativa deve ser o ponto de partida e de chegada como redimensionadora na perspectiva de um trabalho articulado e coletivo. Nesta dimensão, o trabalho do pedagogo passa a ser o de “orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas, cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social [...]” (LIBÂNEO, 2010 p. 135).

A formação, por conseguinte, é um elemento importante para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do pedagogo, uma vez que estes processos acontecem durante toda a sua vida (IMBERNÓN, 2002). Na universidade, a formação deve ir além do desenvolvimento da competência técnica, abrindo espaço para uma dimensão ampla e humana, possibilitando aos futuros profissionais a sensibilidade às questões políticas, históricas e culturais. Dias (2009b, p. 48) reforça essa ideia ao dizer que neste

processo “é fundamental uma formação cidadã que permita construir o ser profissional de forma global e não apenas em ações isolacionistas”.

Nestes termos, e considerando o retrospecto histórico sobre a formação do pedagogo no Brasil, ficam evidentes as *veredas* pelas quais trilhou o curso de Pedagogia, sempre marcado por um ideário vinculado a uma estrutura curricular prescritiva e pautado nos princípios da pedagogia liberal. Esta, atualmente disfarçada pelo discurso neoliberal, preconiza a educação de qualidade, porém, deixando aparecer nas entrelinhas a presença acirrada, em seus propósitos legais, de mecanismos de controle sobre os docentes e as instituições de ensino em todos os níveis, inibindo as possibilidades de formar o profissional da educação com autonomia, compromisso político e os saberes necessários para enfrentamento dos problemas cotidianos na contemporaneidade.

Assim, torna-se necessário pensar, estudar e produzir conhecimentos nos cotidianos da formação do pedagogo que possibilite a compreensão da sociedade como meio de sua atuação, ampla e complexa, cabendo-lhe participar desta, através de uma prática pedagógica crítica reflexiva, assumindo uma dimensão política, pautando-se na metodologia do ensino com pesquisa, de forma democrática e com autonomia, respeitando suas regras, costumes e valores como profissional consciente, mas também, refletindo e agindo como agente de transformação. Como afirma Gadotti (1983, p. 58), “O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: papel de inquietar, de incomodar, de perturbar”.

4.2 A OPÇÃO PELO CURRÍCULO FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PRODUZIDO NAS VEREDAS DO COTIDIANO: PARA ONDE SE DIRECIONA O “SOM DO CHOCALHO”?

Ao considerar que o currículo se sobressai na atualidade como um campo de disputa das políticas educacionais, às vezes com ideias que negam a prescrição e a determinação de conteúdos comuns, às vezes propondo a concretude da prática e, ainda, visões que propõem a complementariedade de concepções, posiciono-me a favor de uma perspectiva de currículo para a formação do pedagogo que priorize a problemática e as experiências vividas no cotidiano da ação como propulsores da formação desse profissional.

Para pensar uma perspectiva de currículo que assume como elemento fundante de sua constituição as vivências no contexto do processo formativo, busco apoio, inicialmente, nos ideários de Deleuze e Guattari (1995), que partem da ideia de rizoma para afirmar que a realidade é múltipla e diferente, porém, interconectadas.

O currículo como rizoma aparece como uma multiplicidade de veredas que cortam umas às outras, tomando rumos diferentes, mas que cada uma segue uma direção, podendo contribuir entre si para um destino final pelos sujeitos que lhes seguem, sendo possível o alcance da unidade através das contribuições inter-relacionais das diferenças. Partindo deste pressuposto, no currículo como rizoma não há espaço para controle, hierarquia, planos prévios ou conteúdos pré-estabelecidos. O que importa, no movimento de produção do *currículo* formação do profissional pedagogo é a possibilidade dos praticantes se tornarem sujeitos da ação, lutando permanentemente pela superação das relações de dominação, ainda, presentes nas diversas formas de manifestações cotidianas.

Busco também inspiração em Michel de Certeau, filósofo e historiador francês que em sua obra “A invenção do Cotidiano” (1994, 1996) defende o conceito de cotidiano como o conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade. Certeau valoriza as práticas cotidianas, afirmando que adentrar na invenção do cotidiano é perceber que as “artes do fazer” podem ser o espaço da liberdade e da criatividade, aspectos essenciais para a sociedade contemporânea.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga com este desejo [...] (CERTEAU, 1996, p. 31).

Nessa perspectiva, o currículo é produzido durante as práticas desenvolvidas pelos sujeitos da ação, de forma autônoma e com liberdade para criar, recriar e inovar, resultando num conhecimento novo e na formação de profissionais que se constituem meio a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano do processo formativo. Como preceitua Ferraço (2016), trata-se da oportunidade de criar outras formas de protagonismo, buscando forças no trabalho coletivo, viabilizando relações de poder mais horizontais e respeitando as diferenças entre professores e entre estes e seus alunos. Sendo os sujeitos da ação

mobilizados por meio, “das questões do cotidiano vivido, das necessidades e dos desejos” (FERRAÇO, 2016, p. 235), ocorridos em meio às práticas formativas.

Recorro, ainda, às formulações da teoria da complexidade de Edgar Morin, por identificar-se com sua ideia de que o conhecimento ocorre em meio aos problemas constituídos em uma trama complexa, sem percepção de onde eles se iniciam ou finalizam, mas que apontam sinais no emaranhado da trama que contribuem para sua resolução, o que implica, diretamente, num conhecimento novo. Conforme as observações de Morin (2007), o pensamento complexo está integrado aos fenômenos da vida, e estes não são tão simples quanto aparentam. Nestes, estão presentes um conjunto de informações interligadas, necessitando a articulação entre os múltiplos saberes e as diversas áreas do conhecimento para seu entendimento. “[...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2007, p. 13).

Pensando nessa perspectiva, percebo o desafio de buscar novas formas de produzir o currículo de formação do pedagogo, com um olhar voltado para a complexidade da prática, no intuito de pensar o perfil desse profissional para atender as diversas exigências do contexto de sua atuação. Considero ainda que para formar um profissional humanizado, só será possível através do diálogo, estabelecido no cotidiano, no exercício contínuo de práticas pedagógicas complexas contidas na vida, na convivência, no meio social e em situações diversas vividas pelos sujeitos da formação.

Alves e Oliveira (2010) ao se apoiarem em Morin para reconhecer que o cotidiano assume características complexas, afirmam que,

[...] Se acrescentamos a compreensão de que estamos sempre em processo de mudança, imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, podemos ainda afirmar que tanto o conteúdo quanto as formas pelas quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm como características a complexidade [...] e a diferenciação [...] sob influências de fatores mais ou menos aleatórios (ALVES; OLIVEIRA, 2010, pp. 87/88).

Macedo (2013), ao tratar do ideário de Morin, comenta que sua expectativa não é alcançar unidades com totalizações estáveis, mas, “unidades que se fazem e se refazem em processos que se atraem e se afastam, nas quais as diferenças jamais são reduzidas ao uno” (MACEDO, 2013, p. 73). Nesta ótica, a

formação do profissional de educação para o contexto social que se apresenta, precisa levar em consideração a complexidade que norteia os diversos elementos inerentes à sua atuação, decorrentes, também, de uma racionalidade complexa, condicionada a uma ação docente pautada na metodologia do diálogo para o entendimento e superação da problemática da prática. No entendimento de Therrien e Nóbrega-Therrien (2010, p. 90), “O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões do currículo e da vida do mundo, desafio para a práxis do professor, sujeito epistêmico”.

Diante dessas perspectivas e fundamentando-me nelas, busco compreender o currículo de formação do pedagogo como um “currículo construído nas *veredas* da ação”, ou seja, um currículo produzido meio ao estudo e análise de um conjunto de atividades que se desenvolvem no dia-a-dia da formação permeado por conteúdos e formas de pensar e agir que podem dar sentido e significado à prática cotidiana. Parafraseando Lopes e Macedo (2011), diz respeito a um currículo que se produz no interior da prática formativa, resultando da interpretação dos diversos contextos vividos pelos sujeitos praticantes numa tessitura complexa, implicando naquilo que pode ser conceituado como conhecimento construído nas redes de *saberes/fazer*es ocorridos nos *espaços/tempos* determinados pelos atores sociais em ação.

Pensar o currículo produzido nas *veredas* da ação como um dos elementos fundantes da formação de professores, e nesse estudo, da formação do pedagogo, remete a considerar um processo de formação livre de conceitos pré-determinados, com prescrições a serem reguladas e controladas de forma hierárquica, visto que na perspectiva de sua produção na prática só quem consegue perceber o que se aprende e como se aprende são os sujeitos que participam efetivamente do processo de ensino e de aprendizagem. Freire (1996) concebe a cultura historicamente construída como possibilidade, decorrente de ações criativas e interventivas dos sujeitos sociais e não como determinismo. Ele afirma que homem é capaz de mudar, avançar e inovar a cada instante.

A esse respeito Redin (2007) afirma que é no cotidiano da formação que o professor reflete sobre sua ação docente, planejando ações que sofrem influências dos mais diversos sujeitos sociais, tornando possível a transposição do currículo no planejamento e deste para o fazer pedagógico do dia a dia com seus alunos. Como dito, trata-se de uma reflexão sobre os conceitos presentes no processo de ensino e

de aprendizagem nos preceitos da ideia de rizoma, ou seja, “considerando o movimento de convergência dinâmica de múltiplos aspectos sem pretensão de uma sequência ordenada de dependência” (THERRIEN, 2012, p. 109).

Diante desse pressuposto, o conhecimento e a aprendizagem do futuro profissional pedagogo surgem no processo de construção e de reconstrução criativa e crítica de si e do mundo social onde se encontra inserido, na relação com outros sujeitos sociais. A prática formativa “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

Neste ideário, o conhecimento se realiza de modo livre, sem se apegar a qualquer estrutura padronizada, linear ou seguindo proposições previamente enumeradas. Pressupõe-se assim que,

[...] a hierarquia e as explicações causais, tão ao gosto do pensamento moderno, dão lugar à complexidade do real e à importância da compreensão do viver cotidiano, das práticas culturais reais das populações como elementos explicativos dos processos sociais (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Na formação mediada pelo currículo em ação, os sujeitos sociais, enquanto produtores de saberes, percorrem as *veredas* dessa construção buscando compreender e superar os obstáculos que vão aparecendo no percurso, iluminados pela intencionalidade da sua pretensão, refletindo sobre os sinais que vão surgindo, tanto os positivos quanto os negativos, em pontos aleatórios das *veredas*, que se encaminham para a resolução da problemáticas dos desafios concretos da prática, surgindo assim novos conhecimentos e possibilitando aos envolvidos na ação se tornarem profissionais mais e melhores. Respeito a isto, Ferraço (2007) preconiza que o mundo em que se vive atualmente é um mundo humano, simbólico e construído na interação dos indivíduos com a realidade.

Ferraço (2016), em uma de suas obras mais recente - “... Currículos em redes”, ao relatar uma experiência que oportuniza os professores serem protagonistas do currículo produzido na prática formativa, preconizou que,

Currículos em redes tecidos e realizados [...] com a complexidade [...] e multiplicidade dos acontecimentos vividos e potencializados pela força do coletivo, a partir do qual as disciplinas cederam lugar aos temas que surgiam cotidianamente com o desenrolar das ações que, ao não se reduzirem às áreas dos professores, favoreceram relações de poder mais horizontais entre eles [...] (FERRAÇO, 2016, p. 242).

Trata-se de uma perspectiva curricular que direciona o olhar para as diversas *veredas*, que apontam para opções distintas de perceber, entender e resolver os desafios do percurso. Neste ideário, “[...] a diferença, a errância e a autonomia são permitidas como proposições formativas e constitutivas da própria formação” (MACEDO, 2013, p. 75). Ou seja, uma forma de conceber o currículo como transcendente, indo além de conteúdos formais apresentados em propostas prescritivas oficiais com interesse de regulação e controle das práticas formativas. A incumbência do professor formador é de mediador criativo, sujeito de possibilidades de criação das diversas formas de expressão da vida, surgidas na tessitura do diálogo e do trabalho colaborativo entre todos aqueles envolvidos no processo formativo. “[...] um sujeito que domina saberes, que produz significados transformando pedagogicamente esses saberes, numa práxis regulada pela ética profissional” (THERRIEN, 2012, p. 110).

Com esse entendimento, o currículo passa a ser compreendido como algo que se constrói em um espaço vivo de experimentação dos sujeitos em ação, de forma interativa, considerando sua intencionalidade e os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos no processo formativo. Com isso, o currículo resulta da incorporação das interações da vida dos atores sociais que se manifestam dentro e fora do espaço formativo.

O currículo é a expressão da vida. Vida plena e indissociável, que resulta da unicidade dos processos vitais e dos processos cognitivos [...] Sendo assim, o currículo voltado para a vida traduz-se num espaço de produção de conhecimento que se caracteriza não pela forma ordenadora com que se potencializa, mas por uma dinâmica caótica que há muito vem sendo evidenciada (PEREIRA, 2004, p. 54).

Diante desse ideário, concebo que a construção do conhecimento se realiza de forma circular ou em uma trama de elementos conceituais que se apresentam de forma distinta, produzidos no interior dos currículos que se desenvolvem como expressão da vida cotidiana dos sujeitos em meio aos seus *saberes/fazer*s. Assim, assumo a perspectiva pensada por Deleuze e Guattari (1995) e Certeau (1994, 1996) como pertencente a diferentes redes que se apresentam no entrelaçamento dos *saberes/fazer*s do cotidiano, relacionados aos diversos *espaços/tempos* vividos pelos sujeitos da ação, mergulhados em movimentos de invenções e socializações desses *saberes/fazer*s, entendidos como artes de invenção do cotidiano.

Ferraço (2007) corrobora com esse ideário ao afirmar que somos sujeitos híbridos e que praticamos *saberes/fazer* nos entre-lugares da cultura, que dizem respeito as instituições de formação. “Os sujeitos cotidianos inventam currículos e processos de formação [...] que não se deixam aprisionar por identidades culturais (ou políticas), originais ou fixas” (FERRAÇO, 2007, p. 88).

O currículo, construído num processo formativo articulado aos aspectos culturais, históricos, políticos, sociais e econômicos do contexto vivenciado pelos sujeitos em construção, produz diferentes conhecimentos oriundos da prática, dependendo das necessidades e aspirações dos envolvidos, considerando suas especificidades, histórias de vida e valores, mas conduzidos por sua intencionalidade. Ideário pautado em Certeau (1994), ao afirmar que o cotidiano dos processos formativos pode parecer ordinário, porém, se revela como um espaço valioso e dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem constantemente da prática social.

Trata-se de perceber os contextos do trabalho formativo como intersubjetivos, criando encontros permanentes de sujeitos abertos ao diálogo, em que surgem tentativas diárias de entendimento dos pontos de vista do outro, produzindo aprendizagem significativa tanto para o sujeito em formação como para o professor formador, que atua como aprendiz inacabado, se refazendo no cotidiano de sua prática docente. Um posicionamento teórico que permite “perceber a prática como fatos culturais e como *espaço/tempo* de tessitura de conhecimentos que seguem uma lógica própria, [...], a lógica do cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 160).

Pensar o *currículo* formação na perspectiva de sua construção na prática é deslocar a atenção de produtos recebidos para a criação anônima, buscando dar sentido às artes de fazer de professores e alunos envolvidos com o processo formativo, considerando a legitimidade da cultura e dos valores que permeiam suas práticas, estratégias e táticas próprias inventadas coletivamente, ensejando na compreensão e sentidos dados aos conceitos que surgem no contexto da ação como possibilidade de seu desenvolvimento. Segundo Certeau (1994), para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas tenham sentido para aquele que as realiza.

A construção do currículo nas *veredas* do cotidiano dar-se pela captação das artes de fazer que se realizam no interior das instituições formativas por

professores e alunos, representando diferentes formas desses sujeitos enfrentarem as políticas que lhes são impostas, com diferentes estratégias de caça ou procura do que não está autorizado, que vai surgindo e se organizando no cotidiano das ações como saberes do conhecimento, pedagógicos e metodológicos necessários ao exercício da sua profissão. Nesta perspectiva, “O currículo se expressa como *práticas políticas de expressividade*” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 07). Neste sentido, os conhecimentos construídos, em sentido amplo, são tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos.

Assim, o currículo do cotidiano na formação de professores, em particular na formação do pedagogo, constitui-se na dialógica da diferenciação, sem nenhuma pretensão de conceitos unificantes, mas permitindo pleitear, de forma fecunda e coerente, os elementos que constituem os conhecimentos essenciais para construção do profissional desejado. Trata-se de propor uma formação técnica, política e ética comprometida com a superação da problemática da prática com a dignidade humana.

Dito isto, entendo que não se trata de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos da profissão, o que resulta na compreensão do porque se realizam certas práticas ou se adotam atitudes, e quando e por que será necessário fazê-lo de outra forma. Tornando-se assim, necessário, “desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade” (IMBERNÓN, 2009).

As transformações constantes e rápidas do atual contexto social exigem novas formas de formação do profissional pedagogo para responder aos desafios e exigências de uma sociedade. Nestes termos, o *currículo formação* precisa ser pensado como um conjunto de aprendizagens adquiridas através do trabalho efetivado pelo professor com seus alunos no contexto da sala de aula.

O professor é aquele que transforma e articula os saberes dos educandos com os saberes produzidos social e culturalmente pela humanidade, para que eles se desenvolvam no mundo do trabalho, enfrentando as múltiplas demandas e transformações sociais. O trabalho do professor é fundamental enquanto mediador do processo de ensino e do processo de aprendizagem de seus educandos (TERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016, p. 23).

Com o olhar para essa realidade, percebo que aprender o ofício “de pedagogo” é também compreender a complexidade da sociedade da informação e

do conhecimento por meio de olhares diferenciados e saberes múltiplos, pois o trabalho deste profissional está situado em um contexto mutante, diversificado, exigente. Sendo necessário uma ação docente diferenciada, pautada na concepção de currículo como construção, oriundo das relações, das intenções e das práticas dos sujeitos envolvidos com o processo formativo, uma vez que “cada sujeito traz para dentro da sala de aula uma rede de saberes, construída em seus múltiplos *espaços/tempos* de experiência e participa da rede tecida na sala de aula” (ALVES, 2002, p. 48).

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça ao profissional da educação os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Formação esta que implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção do profissional que representa a ciência da educação, ou seja, a Pedagogia.

Diz respeito à produção do *currículoformação* que se dá na interação e cooperação coletiva entre os praticantes, sujeitos sociais e profissionais, produtores de *aprendizagemensino* com sentido, vislumbrando “uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA), 1992, p. 16).

Em síntese, e diante dos elementos teóricos revisitados, compreendo que a produção do *currículoformação* do pedagogo abrange o conjunto de processos vividos por este profissional para constituir-se como tal; processo esse que ocorre no plano formal (institucional, como o curso de formação inicial); não formal (na vida pessoal, nas experiências culturais e sociais do indivíduo); e no trabalho (a vida profissional). Trata-se de uma formação em que os sujeitos envolvidos assumem uma prática reflexiva crítica, buscando no contexto de sua vivência, dar sentido à prática docente nas suas diversas formas de expressão. Nesta ótica, todos reconhecem que o espaço da vida no mundo transcende a visão de conhecimento como dogma, fechado sobre si mesmo, criando espaços para o surgimento de pensamentos e ações que emergem no seio das relações cotidianas.

Esse entendimento permeia a análise dos dados produzidos, abordado na próxima seção deste escrito.

5 ENVEREDANDO NAS DIFERENÇAS: O QUE VI, O QUE OUVI, O QUE SENTI E COMPRENDI

Veredas há de tudo para quem souber ler, e nela tudo é forte, belo, impecavelmente realizado. Cada um poderá abordá-la a seu gosto, conforme seu ofício; mas em cada aspecto aparecerá o traço fundamental do autor: a absoluta confiança na liberdade de inventar...

(Antônio Cândido).

Diante do objetivo de cartografar o currículo produzido nas “*veredas da prática*” da formação do pedagogo na UECE, na tentativa de problematizar aspectos curriculares constituídos nos contextos de sua produção, com um olhar voltado para as semelhanças e diferenças, bem como os elementos curriculares relacionados diretamente aos saberes pedagógicos, no intuito de identificar o que, na diferença, confere o comum à formação do pedagogo nos contextos da pesquisa, lanço-me nas *veredas* de produção do *currículoformação* em três *campi* da UECE, abandonando as imagens das certezas, das perguntas fechadas e da espera por respostas definitivas para conhecer as narrativas sobre as experiências vividas com os praticantes da pesquisa, buscando compreender os elementos curriculares em constituição e seus sentidos para a formação do pedagogo nesta instituição (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Apresento, primeiramente, os construtos dessa produção, percebidos, identificados, vivenciados e acompanhados dos seus sentidos em cada contexto, para, em seguida, analisar as práticas curriculares que se diferem ou se aproximam para dar significado ao profissional pedagogo formado na UECE.

Como dito, na seção 3 (Desenhando as veredas da pesquisa), os dados foram produzidos com suporte na pesquisa com os cotidianos, movida por uma postura cartográfica, tecida mediante a realização de entrevistas com as professoras, narrativas escritas por elas e os alunos, relatos dos alunos no grupo de conversa, além dos relatos e registros de experiências ocorridos em sala de aula, durante as observações participantes. A cartografia proposta por Deleuze e Guattari (1995), tem despertado o interesse dos pesquisadores em educação, justamente, por lidar com a processualidade, requerendo a produção de dados narrados, que apresentem a intensidade do movimento no cotidiano. “[...] Assim, tal escrita deve ser um mergulho na intensidade da experiência, trazendo as interrogações, os

enigmas, as forças, enfim, que estão vivas no campo investigativo [...]” (CLARETO, 2009, p.92).

Motivado por essa intenção, os dados produzidos durante o processo de pesquisa foram lidos, separados, sintetizados e organizados, por temas e subtemas. Com base na análise realizada, cheguei a 04 (quatro) temas e seis subtemas, sintetizados no Quadro 3, conforme já detalhado na seção 3 deste escrito e que aqui retomo.

Quadro 1 - Temas e subtemas que correspondem aos dados apresentados e analisados por contexto de investigação

TEMAS	SUBTEMAS
1. CURRÍCULO	1.1 Concepções de currículo das professoras formadoras 1.2 Perspectivas de produção para o <i>currículo</i> formação do pedagogo na UECE
2. FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS FORMADORAS	2.1. Experiências da formação inicial que serviram de base para a constituição dos saberes das professoras.
3. O CURRÍCULO PRATICADO	3.1 Os elementos curriculares pedagógicos: planejamento, prática pedagógica e avaliação, praticados na produção do <i>currículo</i> formação do pedagogo na UECE
4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO	4.1 Dificuldades enfrentadas na produção do <i>currículo</i> formação do pedagogo na UECE 4.2 Sugestões de práticas curriculares que contribuam com a melhoria da formação do pedagogo na UECE

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os temas e subtemas, delineados com inspiração na *análise de prosa enredada*, pensada a partir da proposta de André (1983), são apresentados nesta parte na ordem de sua abordagem no texto, no diálogo com os *praticantes* da pesquisa e os autores que ajudaram na análise realizada.

5.1 O CURRÍCULO FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CAATINGA

Para problematizar e mapear os elementos curriculares produzidos no *Caatinga*, inicio apresentando as perspectivas dos sujeitos *praticantes* da pesquisa sobre currículo. Ao mergulhar nas *veredas* do cotidiano no *Caatinga*, busquei captar estas perspectivas nos dados produzidos na narrativa escrita e entrevista pela professora *Bem-te-vi*, narrativas escritas e grupo de conversa com os alunos, aqui identificados como os *Beija-Flores*, além de tentar captar, também, essas concepções durante as observações participantes em sala de aula.

Para uma melhor visualização e atenção, por parte do leitor, aos fragmentos de entrevistas, narrativas e registros do diário de campo, resultantes das observações participantes, optei em colocar em **negrito** aqueles que, ao meu ver, ganham relevância e destaque em uma análise mais aprofundada.

Após alguns dias de vivência no processo de observação participante junto à prática docente da professora *Bem-te-vi*, tive a oportunidade de entrevistá-la, estabelecendo um diálogo sobre vários aspectos de sua ação como professora formadora de pedagogos. Em meio à entrevista, ao falar sobre currículo, apresentou alguns depoimentos que explicitam seu entendimento e visão em torno deste construto:

Bem, a minha compreensão de currículo: O currículo é um processo decisivo na formação. Então, nada escapa ao currículo, desse ponto de vista, nada escapa. E aí nós vamos ter exatamente a pedagogia, a didática e as outras ciências a serviço da realização desse projeto, que é histórico, é um projeto histórico de sociedade. E aí o que é que acontece? Nesse projeto nós professores vamos nos deparando com ele e nos **inscrevendo, de diferentes formas**, porque nós somos, **nós construímos e nós exercitamos esse currículo**. A partir de que? Das opções que nós vamos fazendo, desde a construção do projeto pedagógico. Então, currículo é uma ferramenta, é um processo muito importante, ele é decisivo. Agora nós professores, a própria instituição, os próprios alunos podem o tempo inteiro estabelecer uma postura de confronto com esse currículo, [...], mas esse conhecimento não é dado, ele nem tá lá, dado, acabado; ele tem que ser **ressignificado no contexto**, na prática das pessoas, na visão das pessoas também, e aí é onde eu digo, aí gente se confronta com isso e a gente vai assumindo **uma posição que vai dando vida a esse currículo**, [...], o currículo está, me acompanha o tempo inteiro e eu estou fazendo ele acontecer, entretanto a minha postura diante desse currículo quando a gente atualiza, a **gente reinventa as práticas**, a gente contextualiza, a **gente aprende as necessidades dos alunos**, nós estamos sim questionando, nós estamos confrontando, e nós estamos lançando para esse próprio currículo novos desafios e aí **eu vou construir junto com os meus alunos**, a partir de uma política que se renovou [...]. Então, esse currículo ele tem um compromisso com um projeto de sociedade, mas ele não é algo dado e nós precisamos aprender a nos posicionarmos como sujeitos para a gente **dar sentido a ele na nossa prática** [...] (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Ao ouvir e examinar esse depoimento, percebi uma compreensão de currículo por parte da professora *Bem-te-vi* que se encaminha para uma perspectiva de currículo pensado, criado e produzido no contexto da prática por todos os seus praticantes e a partir dos seus anseios e necessidades. Uma visão que nega a existência de receita pronta para sua produção, o que existem são ideias e invenções de jeitos diferentes de fazer e viver no exercício da ação, fazendo a reflexão conjunta e contínua em busca de sentidos, que vão ao encontro das

necessidades dos sujeitos, se posicionando contra a prescrição e controle e contribuindo com o rompimento de todas as formas de currículo como algo dado, pronto e acabado.

Esse posicionamento comunga com a ideia de currículo produzido no âmbito das experiências vividas de Certeau (1994) e Ferraço (2005). Eles consideram que os currículos são inventados pelos praticantes nos cotidianos de suas ações. Esses cotidianos são compreendidos como *espaçostempos* permeados por situações complexas, múltiplas e imprevisíveis, que se dão nas redes cotidianas de *saberesfazeres* em um movimento contínuo. “[...] as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, [...] complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido” (FERRAÇO, 2005, p.31).

Durante o grupo de conversa com os Beija Flores, no diálogo sobre o tema currículo, algumas compreensões se explicitaram:

- Nós detestamos e negamos todas as disciplinas que trabalham com o **currículo estritamente prescritivo** (BEIJA FLOR 2 – GRUPO DE CONVERSA).
- Que a gente possa sugerir o que queremos **estudar de acordo com a nossa necessidade**, reduzindo disciplinas obrigatórias totalmente teóricas (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).
- [...] nós não precisamos nos curvar ao **sistema com suas formas de controle**. (BEIJA FLOR 4 – GRUPO DE CONVERSA). (Grifos meus).

As asserções evidenciam que os formandos daquele contexto tinham iniciado a construção de um pensamento e ideário sobre currículo que ia ao encontro da concepção da professora. Ao aparecer em suas falas a percepção acompanhada da negação de termos como prescrição, aprender conforme as necessidades dos aprendizes e buscar caminhos para a superação de todas as formas de controle imputadas pelo sistema governamental, me faz compreender, fazendo a relação com os depoimentos da professor *Bem-te-vi*, que o currículo produzido na prática, nesse contexto, se encaminha para uma perspectiva de currículo praticado no diálogo cotidiano. Alves e Oliveira (2012, p.63) reforçam esse pensamento, ao asseverarem que,

[...] as ações cotidianas, chamadas práticas, se desenvolvem sempre por meio de diálogos entre aquilo que advém dos textos e discursos teóricos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *teoricopraticantes* da vida cotidiana.

O pensamento dessas autoras comunga com a visão dos praticantes do currículo no *campi* em que se inserem por estarem de acordo com uma produção curricular que deve se expressar na dinâmica de visões, ao mesmo tempo, conflituosas, semelhantes e antagônicas, mas ao mesmo tempo, sempre por meio do diálogo entre *reflexãoação*. Concepção esta que realinha com o ideário de Deleuze e Gatarri ao se apropriarem da metáfora do currículo em rizoma que se produz em meio a linhas que se articulam por segmentos de territorialialidades e movimentos de desterritorialização, o que me faz pensar sobre o deslocamento desta metáfora para o currículo nas veredas da prática, se constituindo pelas diversas formas de pensar e agir no cotidiano, mas principalmente, pela interação reflexiva dos participantes de sua produção, rompendo com visões, técnicas e metodologias conteudistas.

Ao dar continuidade à caminhada pelas veredas escolhidas, me deparei com o ponto que liga a linha da visão de currículo, com a perspectiva deste pelos praticantes, a linha de sua produção na formação do pedagogo, ouvindo da professora *Bem-te-vi* sua percepção sobre isto. Seu posicionamento foi explicitado tanto em fragmentos de sua fala na entrevista como na narrativa escrita e em momentos na sala de aula durante a observação participante.

Sim, **tudo é currículo** e está previsto **no projeto do curso**. No curso, você tem o perfil definido e **na Ementa** você também tem, tem **propostas**, como **planejamento** é uma proposta, mas que tem que ter **um norte**, porque você tem um **perfil de formação que você quer** atender, para atuar numa **sociedade democrática e justa**, que você tem que concretizar, mas isso não é uma coisa que você simplesmente transfere de lá pra cá, não, você vai interferindo, é você quem vai **fazendo essa construção com o aluno no contexto concreto** que você está, e aí somos nós quem **precisamos resistir** [...]. Veja, as posturas são diferenciadas e as possibilidades são inúmeras [...] (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Nesses dias tão estranhos, como diria Renato Russo, tenho me questionado e me angustiado profundamente, pois desejo não sucumbir ao medo e a covardia de não conseguir **ser/estar/fazer** da minha **docência** uma **oportunidade de aprender a construir um país democrático, livre e justo**. Estamos em novo tempo (velho e escuro) que se desenha e nos assombra, teremos que **saber reinventar nossas histórias como educadores e professores** de Didática, se não como continuar **lutando e resistindo contra a tirania, o conservadorismo, a exclusão** ... Quero continuar **anunciando e construindo o novo**, mas tecido como poesia, rebeldia e utopia. Ouvi recentemente uma música que fala sobre isso, me identifiquei, pois assim combateremos o “monstro que emerge na lagoa” (BEM-TE-VI – NARRATIVA ESCRITA).

Durante as discussões em sala de aula, ao tratar do conceito de currículo necessário à formação do pedagogo, a professora *Bem-te-vi* se posicionou: “sou a favor do **currículo produzido conforme as necessidades do contexto, da realidade, das situações aqui vivenciadas e destes sujeitos inseridos no processo formativo**” (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AGOSTO DE 2018).

Tudo que realizamos na educação e na formação de professores, temos que considerar finalidades e a organização legislativa e didática, desde que o **professor tenha autonomia** para escolher as **possibilidades para criar, recriar e inovar o processo formativo** para garantir a preparação de profissionais incumbidos pela transformação social (BEM-TE-VI, DIÁRIO DE CAMPO - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO, 2018).

A professora *Bem-te-vi* relatou, ainda, algumas preocupações curriculares que guiam sua ação docente no processo de desenvolvimento do profissional pedagogo, tais como:

[...] os diferentes alunos que nós temos, têm diferentes formas de expressar sua aprendizagem e têm necessidades educacionais diferenciadas [...] E isso demarca outra postura nossa, outra postura pedagógica não é só didática, uma outra postura pedagógica que vai implicar na organização do nosso trabalho que a didática subsidia. E aí o que é que nós temos? **Um formato curricular que é extremamente engessado**, engessado para essa expressão diferenciada, para essas demandas diferenciadas dos alunos, e é engessada para uma didática dialógica e crítica do professor. E aí o que é que a gente faz? [...] a gente vai concentrar o que considera mais importante para o professor saber, estudar na disciplina e a gente não dar conta de trabalhar tudo na dimensão profunda, complexa e articulada que é necessário [...] (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Nos fragmentos das falas da professora *Bem-te-vi*, em diversos momentos da produção dos dados, grifei termos e frases que dão pistas para a compreensão da perspectiva da professora para a formação do pedagogo nesse contexto. Ao registrar, por exemplo, que existe um perfil de formação na proposta curricular do curso, mas que deve ser pensado como norte/diretriz, e que professores e alunos são livres e com autonomia para construir e reinventar o currículo, criando, recriando, inovando e vivenciando no contexto da prática, conforme suas necessidades e resistindo a qualquer forma de conservadorismo, engessamento e exclusão. Posição e compreensão que anunciam uma concepção a favor do *currículoformação* produzido em meio às ações cotidianas.

As preocupações da professora *Bem-te-vi* evidenciam a necessidade de construção curricular, vinculando conceitos presentes nas experiências vividas, instigando pensar o currículo como rizoma, ideia proposta por Deleuze e Guattari (1995), considerando características diversas, de relações, constituídas no centro das questões em estudo. Refere-se da necessidade de reflexão constante sobre os elementos curriculares indispensáveis à formação, que surgem em meio às experiências vividas pelos praticantes, atentando para a realização de práticas inovadoras, renovadoras e criadoras de novos saberes. Estas pistas comungam com as perspectivas dos alunos apontadas nas narrativas escritas e no grupo de conversa.

O curso de Pedagogia oferecido na UECE promove avanços, [...] são ofertadas disciplinas mais aprofundadas que possibilitam o desenvolvimento da criatividade, **possibilitando um olhar mais crítico a respeito da realidade**, como por exemplo, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Diversidade Cultural, Educação Inclusiva e Didática, assim como muitas outras disciplinas, estas possibilitam um conhecimento mais aprofundado sobre a nossa sociedade, seus mecanismos de controle, que também nos permite conhecer a diversidade existente que teremos contato no exercício da profissão, considerando situações problemas da prática (BEIJA FLOR 1 – NARRATIVA ESCRITA).

Sei que estar na educação requer muita resiliência e paciência e acima de tudo persistência e uma imensa vontade de **plantar uma semente transformadora** que possa vir a fazer uma grande diferença na sociedade, **rompendo com a visão romantizada** de ser um professor perfeito, mas com a verdadeira **autonomia na profissão, negando sempre currículos ligados a mecanismos de controle** em instituições subordinadas ao capitalismo gritante e desigual do nosso país (BEIJA FLOR 2 – NARRATIVA ESCRITA).

[...] mas sempre digo que entrar no curso de Pedagogia não foi uma escolha, mas a única alternativa que me restou, mas permanecer no curso foi uma escolha. Hoje não me vejo em outra profissão que não seja à docência, sempre desejei **transformar a vida das pessoas** de alguma forma, e agora sei que através da educação vou poder fazer isso, **educar é transformar** (BEIJA FLOR 3 – NARRATIVA ESCRITA).

São essas e outras experiências que de forma simples nos fazem entender conteúdos que parecem incompreensíveis, porém, com a busca por uma **aprendizagem de conhecimento para a vida**, em que o professor se esforça e nos enxerga como capazes, entretanto, com dificuldades, haja vista que estarmos no início de nossa formação, e o que se faz valer não é só uma instrução, mas uma **aprendizagem eficaz para a construção de nossa identidade como educadores críticos**, não satisfeitos com nossa realidade, mas que busca por melhorias, **saindo do comodismo e agindo a favor da educação transformadora** (BEIJA FLOR 4 – NARRATIVA ESCRITA).

Faço Pedagogia por compreender que a **Educação é a única forma de transformação da sociedade**. E aqui na Pedagogia os conceitos estudados nos permite compreender a história da sociedade e da educação

para construirmos o futuro. – “A minha expectativa no curso é porque eu acho que **o professor é um agente transformador**” (BEIJA FLOR 2 - GRUPO DE CONVERSA). - [...] Que a gente saia daqui sabendo que **as coisas não se constituem de forma positivista** (BEIJA FLOR 4 - GRUPO DE CONVERSA). – Vim fazer Pedagogia porque eu acho que o ato de **ensinar é um processo de transformação social**. E a Pedagogia nos ajuda a **superar a alienação** que desenvolvemos durante toda a educação básica, buscando **formar um profissional, crítico, inovador e transformador** (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA). (Grifos meus).

As narrativas dos alunos anunciam seus interesses por uma formação como construção de profissionais numa perspectiva autônoma, crítica e transformadora, que nasce de uma aprendizagem para a vida e por meio da vida, rompendo com qualquer visão de currículo com ideário de conformismo e mecanismos de controle. A visão dos alunos e da professora dialoga com a perspectiva de formação do pedagogo de Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 89), ao afirmarem que,

O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.89).

Continuando a caminhada pelas *veredas do Caatinga*, ainda, antes de mapear o currículo produzido na prática desse contexto, busquei identificar junto a professora *Bem-te-vi* experiências vivenciadas em sua formação inicial que influenciaram diretamente na constituição dos seus saberes como profissional da educação, focando na sua percepção de currículo e na sua ação docente como professora formadora de futuros pedagogos.

A disciplina de Didática que eu acho que não foi por acaso que eu me tornei professora de Didática, foi a que eu mais me identifiquei [...] o que me chamou bastante atenção foi a discussão que a Vera Candau fez, que na época era o “boom” dos professores que já enxergavam, já tinham um viés mais crítico para ensinar a Didática, porque na faculdade eu ainda peguei uma professora que valorizava muito a postura do professor, algo bem instrumental ainda, aqueles princípios bem instrumentais ainda da Didática. Então, na Didática com a Vera Candau, [...] passou a me chamar atenção exatamente o que significava aquela didática receituário, instrumental, que levava o professor ser um “dador de aula”, que levava o professor a ter um conhecimento e até mesmo uma aula pronta para ser repassada, [...] então quando eu entrei na formação, eu já pensava nisso, que a gente tinha pouco espaço para perguntar, para discutir. **Eu lembro, por exemplo, de uma professora maravilhosa [...] era quem discutia com a gente e atrelava o conhecimento ao contexto e a visão de mundo e a gente tinha uma leitura crítica**, mas no restante as aulas eram instrumentais,

então eu fui aprendendo exatamente que os **saberes que foram se constituindo aí foram enlaçados pela minha prática como aluna, depois a aluna se formando professora, considerando a multidimensionalidade da didática, o compromisso não só técnico, mas também político**, que ai vai me desenhando como professora, que entende que **eu não tenho um papel só didático porque a didática não é só didática, ela não tem o papel só de repasse de conhecimento, não é só um conjunto de métodos e técnicas, ela constitui um profissional, e um profissional que tem um papel político**, pedagógico e social [...] (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

A professora *Bem-te-vi* relata uma experiência de sua formação inicial, que contribuiu diretamente para sua formação e constituição de professora em uma perspectiva crítica, rompendo com os princípios da didática instrumental e a favor de uma visão de construção de saberes profissionais alicerçados na ideia da didática fundamental, defendido por Candau (1983). Nesta, a prática pedagógica, por ser também política, ocorre em meio à interligação das dimensões humana, técnica, política e social, atribuindo relevância ao processo de ensinoaprendizagem. Visão da Didática como produtora de currículo de formação do profissional da educação defendida, também, por André e Cruz (2013, p. 169) ao afirmarem que,

Em contrapartida à didática instrumental, defende-se a didática fundamental como um campo de conhecimentos que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações e complexidades, para intervir nele e reorientá-lo a fim de culminar num processo de aprendizagem efetivo para a grande maioria da população.

A professora *Bem-te-vi* citou, ainda, uma experiência direta, da sua formação inicial que influenciou não só a sua constituição como profissional da educação, como também a sua prática de professora formadora.

[...] Eu tinha um professor fantástico, [...] **porque as aulas dele eram aulas que ele colocava muito para a gente estudar [...], tinha que ler muito, mas as aulas eram debates o tempo inteiro, e ele desafiava muito a gente a pensar, a pensar sobre o que a gente estava pensando**, o que a gente estava dizendo, a pensar sobre o que o autor tinha dito [...] eu gostava muito desse debate, é tanto que depois, na época, em não tinha ainda esse negócio de bolsa de monitoria e tal, eu fui ter uma bolsa de pesquisa já quase saindo da universidade, mas ele me convidou para auxiliá-lo na aula, quando ele faltava eu ficava coordenando os momentos, porque **ele dizia que eu não tinha medo de me expor, eu não tinha medo de receber críticas ou de passar uma situação arriscada, nem difícil, ele disse que eu já demonstrava isso, e aquilo sempre me chamou a atenção e era interessante como esse tipo de professor, o perfil que ele tinha, [...], ele era extremamente direto e reto [...]** (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Compreendo, a partir do relato de experiências da formação inicial da professora *Bem-te-vi*, sua constituição como professora crítica e preocupada em formar, também, profissionais críticos, por meio do diálogo reflexivo e estímulo ao pensamento autônomo e resistente do aluno, em meio ao debate e participação no coletivo em torno de situações desafiadoras da prática. Isto vai ao encontro da defesa de Nóvoa (1995) por uma formação estimulada pela reflexão crítica, fornecendo aos professores as diversas formas de construção do pensamento autônomo, facilitador das dinâmicas de autoformação participativa.

Para mapear o currículo produzido nas *veredas* do *Caatinga*, busquei primeiramente, através dos depoimentos dos praticantes, saber como são trabalhados, de um modo geral, objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos previstos nas ementas das disciplinas do curso. Sobre esses aspectos vi, ouvi e senti algumas falas e experiências práticas, em diversos momentos de produção dos dados, que se encaminham para uma prática formativa que faz a reflexão contínua sobre o currículo pensado, tentando reinventá-la, pautando-se num ideário de currículo produzido em meio às ações cotidianas.

Bem, primeiro assim, a **ementa** da disciplina ela tá colocada mais **como planejamento**. Ela é **flexível** por natureza, por princípio, mas ela tem, por causa disso, uma ementa que foi aprovada, que nós devemos seguir, nós **temos que ir atualizando, na medida em que as demandas vão se ampliando, mudando o perfil dos nossos alunos, o contexto que a gente vai trabalhando** também. Então, para mim, todo semestre eu tenho que visitar essa Ementa [...] **acrescentando nuances diferenciadas e também articulando as demandas reais, concretas** que nós temos no próprio contexto, social, político, educacional [...] Me implicando e **fazendo renovar...** Nós temos uma discussão, por exemplo, tendências pedagógicas, é um conteúdo eterno na didática, é um clássico e eterno na didática, mas que você assistiu o quanto nós trouxemos, da discussão do contexto atual político, econômico e social, e as implicações educacionais para a gente atualizar aquele conhecimento [...] Enfim, **então o que eu tento fazer muito com essa Ementa é contextualizar** sem negá-la, e principalmente **acrescentar diferentes olhares aqueles conteúdos que são necessários, ampliar a visão do aluno**, para ele também ter direito, para **se posicionar, para se identificar e fazer a relação teoria e prática** que eu acho que é o mais complexo, eu penso que faz por meio dessa contextualização mesmo, atualizando esse conhecimento sem negar o que para a gente tem sido um clássico, por meio das obras que a gente já trabalha, do Libâneo, do Saviani, que tem também feito uma leitura nova, sobre as tendências pedagógicas, isso é um exemplo (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

A formação desenvolvida no curso de Pedagogia ... **orienta-se pelo projeto do curso e o programa da disciplina, bem como pela materialidade das condições de trabalho e os alunos reais**. São, pelo menos, quatro aspectos que se articulam no cotidiano de nossas relações tecidas e enfrentadas semanalmente, em termos presenciais, e o que deixamos como compromissos entre os encontros. Os compromissos continuam nas

atividades e leituras orientadas “para casa” **nos diálogos e necessidades emergentes no grupo do “whatsapp”**, criado para dar celeridade às decisões, repasse de informações, ampliação do repertório de conhecimentos com o compartilhamento de vídeos, livros, textos, reportagens, diretamente relacionados à didática ou não [...] Esta tarefa permanente nos desafia, porque exige, às vezes surpreendentemente, não somente **novos olhares e a busca de ampliação e aprofundamento do conhecimento, como também a reinventar a didática, enfim, nos coloca em constante avaliação** (BEM-TE-VI – NARRATIVA ESCRITA).

Os conteúdos selecionados no Programa são preservados e garantidos a todos, mas precisam, ao longo do tempo, serem atualizados e ampliados, diversificados em visões e versões do conhecimento e de sua corja ideológica. **Procuro fazer um convite às reflexões críticas e à autonomia intelectual, por meio do autor, da invenção respeitosa na obra ou fonte dela.** Nesse contexto, também é necessário, quase sempre, **oferecer textos em níveis diferentes de complexidade para ensejar o acesso do aluno ao conhecimento e seguir com novos níveis de desafios e ajudas pedagógicas** [...] (BEM-TE-VI – NARRATIVA ESCRITA).

Todos esses relatos trazem em sua essência elementos para uma compreensão, já a partir das primeiras pistas, de que o *currículo* formação do pedagogo nesse contexto é produzido nas ações cotidianas. Isto é perceptível, logo quando a professora *Bem-te-vi* afirma que o Projeto de Curso, as Ementas e o planejamento, existem e acontecem como diretrizes, como um norte, mas que são flexíveis e passivos de reflexão, revisão e reinvenção conforme os desafios e necessidades da prática, em busca de inovações contínuas na formulação do perfil do profissional pedagogo que se pretende formar. Diz respeito à elaboração de novas formas de pensar, enquanto se faz, como condição essencial para a criação de maneiras inovadoras de fazer pensando. (CERTEAU, 1994). Como apontado por Alves e Oliveira (2012, 71),

[...] nenhuma concepção teórica ou perspectiva prática quanto aos processos de *aprendizagem* ensino vai acontecer na realidade do modo como foi pensada/proposta/planejada. Isso porque os processos reais de **ensinoaprendizagem** são habilitados por saberes/poderes/quereres dos *teoricopraticantes*.

Pensamento que se aproxima da perspectiva assumida por Luckesi (2012), ao perceber que se trata de uma produção de currículo que ocorre como mediação entre o PPP, o planejamento de ensino e a necessidade da prática e que isso ocorre num processo de reflexão e diálogo por professores e alunos, na utilização de procedimentos metodológicos diversos, em meio as condições de trabalho e a forma de percepção de cada um dos envolvidos.

A produção do currículo produzido nas veredas da prática desse contexto foi vista e acompanhada em vários momentos de produção dos dados, principalmente, nas observações participantes, durante a realização das aulas com o estudo de conteúdos diversos.

Num momento de discussão em plenária, quando os alunos fizeram a síntese sobre os elementos didáticos estudados, eu perguntei: o que mais contribuiu para a interpretação e construção do entendimento desses conceitos estudados? Eles responderam: **“as leituras com ideias de diferentes autores”, “os debates”, “o vídeo sobre as ideias centrais de identificação da Didática”, “a didática da professora” “as reflexões, relacionando os conceitos com a nossa prática”** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AGOSTO DE 2018).

No estudo das tendências pedagógicas, a professora propôs uma leitura em grupo de um capítulo do livro “Didática e Docência: aprendendo a profissão. Foram realizando leituras de algumas citações de autores diversos, com foco no pensamento de Libâneo, em seguida, **fazendo a reflexão crítica dialogada, relacionando com as teorias sociológicas e da aprendizagem e os elementos curriculares envolvidos nesta relação, acompanhados de suas implicações para o contexto da didática vivenciada na sala de aula, contando com a participação crítica e efetiva dos alunos** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, SETEMBRO, 2018).

Na abordagem dos conteúdos em sala de aula, a professora *Bem-te-vi* busca atingir os objetivos da formação, utilizando, no cotidiano, procedimentos diversos, mas com ênfase na metodologia do diálogo, se apropriando da discussão de pensamentos e ideias dos autores, professora e alunos e dos problemas, desafios e desejos dos sujeitos do processo formativo para chegar à síntese do conhecimento, como resultado da aprendizagem de ampliação do conjunto dos elementos *teóricopráticometodológicos* de formação do pedagogo. Prática que se alinha ao pensamento de Alves e Oliveira (2012, p. 71), ao preconizarem que,

[...] nas nossas atividades educacionais cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos dos textos oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implantá-los, crenças e convicções conscientes e opcionais como instintos e sensações de difícil expressão formal.

É a possibilidade de invenção do currículo na relação *teoriaprática* num movimento dinâmico em que, ao mesmo tempo, os sujeitos da formação vão se constituindo como profissionais, produzindo conhecimento e sendo produzidos por ele. Percepção que afirma ao pensamento de Morin (1995, p. 82), “prácticasteorias são, ao mesmo tempo, produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos”.

Para dar sustentação à asserção de que o currículo produzido na formação do pedagogo no *Caatinga* ocorria no cotidiano pelos praticantes de sua ação, procurei mapear pistas de práticas relevantes que pudessem traduzir a ideia geral do currículo praticado pelos sujeitos do contexto. Em vários pontos de interseção das *veredas* percorridas, na produção dos dados, seja na entrevista com a professora *Bem-te-vi* e em sua narrativa, no grupo de conversa com alunos e em suas narrativas, e, ainda, nas observações participantes surgiram inúmeras práticas que podem ser consideradas como relevantes ações que dão sentido à ideia de currículo praticado. Seguem alguns relatos, depoimentos ou práticas observadas:

Olhe, relevante é a própria organização didática da formação, primeiro seria o desenho do curso, do nosso currículo, é relevante e vai gerar as consequências do perfil de formação, **as oportunidades que nós vamos criando dentro desse currículo**, nas disciplinas, na forma como elas vão sendo realizadas no tempo da disciplina, o que vai trabalhando, **as articulações entre as áreas**, o que extrapola a isso que tá lá é extremamente relevante, **como o aluno ele se expressa na minha disciplina para continuar sendo relevante**. Se expressa na forma como eu organizo o trabalho didático que tem que tá antenado, tem que tá articulado com o programa da disciplina, mas tem que extrapolar porque o programa da disciplina foi elaborado em 2010, e hoje nós estamos em 2018, **com todas essas discussões que nós estamos vivendo né Valdriano**. Hoje nós estamos num **tempo diferente, contexto diferenciado que tá se reestruturando [...]** então **quando eu organizo essa aula que deve expressar esse currículo e o projeto do curso, mas que deve extrapolar porque o contexto mudou, os alunos mudaram, as condições objetivas de trabalho que nós temos, nos trazem demandas e desafios novos**, então isso é relevante, **quando eu consigo contextualizar isso, [...]** não pode ser um conhecimento externo, descontextualizado, é um **conhecimento que é capaz de ajudar o aluno a viver o mundo de hoje, o tempo que ele vive, a enxergar, a compreender as questões, o fenômeno educativo no tempo que ele vive, e aí , portanto, fazer esse exercício na própria sala de aula**, essa pedagogia que eu me afirmo, que eu me articulo, eu preciso ser capaz de organizar o trabalho didático e encaminhar o meu trabalho a partir disso (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Uma prática formativa que nos permite **ler através de textos claros, debater, refletir sobre a prática, e compreender as relações existentes nos processos de formação dos sujeitos sociais**. E a parte mais rica é a **nossa interação na construção dos saberes, nos ajudando a nos construirmos como profissionais** (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

A nossa participação em projetos de extensão, iniciação científica e PIBID nos ajuda a experimentar ações na prática que nos permitem nos envolver com os problemas da prática para construirmos saberes para enfrentar os problemas que surgiram em nossa atuação (BEIJA FLOR 2 – GRUPO DE CONVERSA).

[...] a didática usada pela professora está intrinsecamente ligada à aprendizagem de seus educandos. Aqui **há entrosamento, todos ou a maior parte da classe sente-se à vontade em participar das aulas**.

Diante de minhas experiências até aqui, então, percebo que **a relação professor/aluno, aluno/aluno é o grande marco para nossa compreensão** das diversas disciplinas (BEIJA FLOR 1 – NARRATIVA ESCRITA).

O modo como os professores se relacionam com os alunos é de extrema importância, principalmente quando se trata de prática curricular; e quando se fala em curso de licenciatura, então, essa relação se torna ainda mais crucial, visto que é daí que os discentes extraem-se elementos didáticos que se estenderão ou não para sua prática como docente (BEIJA FLOR 4 – NARRATIVA ESCRITA).

Todas as experiências que já vivenciei na universidade afirmam que estou no lugar certo. **Todos os dias é uma nova aprendizagem. Os professores e colegas fazem parte dessa construção, pois a troca de experiências que a convivência possibilita é muito relevante para a minha formação, e os conteúdos que aprendo, revelam quais os caminhos a serem trilhados e os erros que não devo repetir na minha prática como professora** (BEIJA FLOR 3 – NARRATIVA ESCRITA).

Para dar confirmação às práticas relevantes do currículo produzido, citadas pelos praticantes desse contexto, seguem notas do diário de campo, que registraram experiências de sala de aula significativas que dão sentido à produção curricular no cotidiano das ações formativas.

Para concluir o estudo sobre as tendências pedagógicas, uma aluna pediu para apresentar um quadro síntese, com o recurso de slides, produzido por ela, dos principais elementos didáticos, de cada tendência. Sua **apresentação deu-se de forma dialogada**, com os colegas se posicionando, **com o pensamento deles, mas embasados nos autores estudados**, tendo a **professora como mediadora da discussão**, sempre pedindo para **relacionar cada elemento em discussão com sua inserção no contexto da prática**. Ao final da discussão, os alunos aplaudiram, e uma aluna falou, em vós alta “a aula de hoje foi formidável” (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, OUTUBRO, 2018).

Hoje, a aula ocorreu através de **uma Roda de Conversa**, com o tema: *Retrospectiva histórica da Didática*. A professora *Bem-te-vi* convidou duas professoras aposentadas para participarem da conversa, falando de diversos momentos vividos desde sua formação até o final da carreira. As duas professoras relataram que foram alfabetizadas nos ditames da Pedagogia Liberal, apreendendo conteúdos de forma livresca e estritamente prescritivos e de forma fragmentada. Falaram de suas resistências e dos castigos e massacres sofridos pelo regime político que adentrava o meio educacional. A professora relatou: “fui levada até a delegacia para explicar o motivo de cantar uma música com os alunos como forma de refletir sobre os diversos meios de opressão sofrida naquele contexto”. Falaram de suas experiências ao ministrarem as disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica, acompanhados de sua participação nos movimentos sociais para o desaparecimento dessas disciplinas no contexto da escola, **a favor de uma educação crítica na preparação de pessoas para a transformação social**. A conversa foi finalizada com as professoras abordando a importância da reflexão, análise nos processos formativos. Ao final, os alunos agradeceram e avaliaram a roda de conversa como um momento ímpar de aprendizagem. Uma aluna concluiu: “obrigada por nos proporcionar **um estudo crítico e contextualizado da Didática no Brasil e**

no contexto das nossas escolas” (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AGOSTO, 2018).

As práticas consideradas relevantes, citadas e presenciadas nas aulas e inseridas no desenvolvimento de projetos e programas diversos, nas ações cotidianas dos sujeitos praticantes da pesquisa são significativas para dar sentido ao currículo criado e reinventado na vivência da prática, através dos diversos modos de expressão de professores e alunos, interagindo de forma livre e autônoma, pensando conforme seu contexto e suas perspectivas, oriundas daquilo que vivem, enxergam e as condições de seu entorno, como possibilidade de compreensão de atos educacionais para se fazerem sujeitos sociais com capacidade de viver o mundo atual e da sociedade futura que se aproxima, com as suas nuances e complexidade. Nos dizeres de Alves e Oliveira (2012, p. 72), diz respeito a uma produção curricular em que “os diferentes participantes das redes educativas se expressam e criam sentidos próprios para acontecimentos, conhecimentos, convicções presentes nos diversos cotidianos”.

Ao adentrar nas especificidades dos elementos curriculares que compõem os saberes pedagógicos indispensáveis no processo de formação do pedagogo, busco compreender, também, a produção do *currículoformação* em relação a esses aspectos, a partir do planejamento, enquanto elemento que visualiza e aponta caminhos para a constatação da perspectiva do currículo em produção nas veredas do contexto em análise. Durante os diversos procedimentos de produção dos dados surgiram relatos narrados tanto pela professora *Bem-te-vi* como pelo os alunos *Beija-Flores* que deram pistas para uma maior visualização da concepção do currículo praticado, pensado logo no processo de reflexão e planejamento das ações de formação do pedagogo. Vejam alguns desses relatos:

Bem, eu sempre tenho que me organizar a partir do programa da disciplina, [...] qual é o **processo que nós temos como compromisso para desenvolver a partir do projeto que nós temos aqui nessa região, falando desse lugar e os alunos que eu tenho e as condições de trabalho que eu tenho**, então isso Valdriano, e como isso vai se desenvolvendo aula a aula. Então **uma aula me articula e me coloca o desafio para a próxima etapa**, que a gente faz aquele planejamento do semestre sempre, a gente tem que ter essa visão, a partir do que a gente viveu nos outros semestres, mas a gente **tem que ir conhecendo a turma e saber que essa é uma experiência, e experiência é algo singular mesmo** dentro do que é o padrão ,que é o currículo, dos conteúdos que eu tenho que trabalhar, então o que é que nós fazemos [...] ele é **um processo em construção**, porque senão vai ser um processo que não vai ser significativo porque não **vai encontrar ressonância na prática**, não vai ter impacto nos alunos, e aí Valdriano as minhas disciplinas vão voltando a isso

que está **voltado para o contexto que eu tenho, os alunos que eu tenho, ao tempo que eu tenho**, e aí eu tenho **utilizado como material básico**, eu chamo **o livro texto**, por ser uma boa obra, por ser de autores da UECE, por ser pessoas altamente qualificadas e respeitadas, uma produção que é fruto de uma experiência delas como professoras e como pesquisadoras, que é o livrinho vermelho, **didática e docência: aprendendo a profissão, que é da Isabel Sabino, da Josete, da Margarete e da Socorro França**, porque também fiz parte do grupo de didática lá na UECE durante muito tempo, nós tínhamos um grupo de estudo que era maravilhoso, e aí **a partir desse livro e o que ele aponta, as pistas, as possibilidades que ele nos dar para discutir, nós vamos planejando e vamos trazendo outros autores**, nós vamos trazendo outros textos que aprofundam. Mas isso daí, também Valdriano, depende muito da turma que eu estou trabalhando, é muito do que **nós vamos construindo junto como possibilidade, do contrato didático que a gente consegue fazer**, então essa turma que você esteve com a gente é uma turma bem diversificada, [...] Eu creio que isso dependendo do semestre é mais plástico, é mais elástico, e em outros é mais restrito, mas **o planejamento tem que se dar nessa possibilidade que nós temos dos alunos, a gente tenta aprofundar nas discussões nos outros elementos que a gente traz para as aulas, os desafios que a gente dá para eles em termos de pesquisa e ampliação fora da aula e outros autores** (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] planejo as aulas de acordo com o **planeamento participativo**, realizado através da **participação dos alunos, do início ao fim da disciplina** (BEM-TE-VI – NARRATIVA ESCRITA).

Planejamos com a professora, conforme a nossa realidade, pensando estratégias práticas com o que é mais importante para a gente ver no tempo que temos (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

[...] alguns exemplos práticos em minha vivência até aqui no curso, como o da professora ... que dentro das disciplinas que fiz com ela, me senti estingada em buscar por conhecimento, pois **planeja e realiza suas aulas, buscando por nossa participação na construção do saber por meio de diálogos**. Além disso, **por meio de textos de linguagem simples e diversificados** [...] **torna nossa compreensão ainda melhor**, o que **nos faz compreender que somos capazes de debates sobre qualquer assunto** (BEIJA FLOR 4 – NARRATIVA ESCRITA).

Nas observações participantes, durante uma aula que tinha como tema de estudo o planejamento como saber curricular pedagógico, tive a oportunidade de perceber como se dava o planejamento das aulas da professora a partir do estudo do próprio planejamento proposto e executado por ela. Segue, abaixo, a nota do Diário de Campo:

Na aula em que estudaram a temática do planejamento, **motivados pela leitura do texto realizada em casa**, a professora, após realizar uma **abordagem dialogada do conteúdo**, anunciada anteriormente aos alunos, levantando desafios e possibilidades para o planejamento, **propôs a realização de uma dinâmica de grupo**, com o título: *o prato saboroso*. Cada equipe tinha como desafio preparar um prato, em que todos os presentes pudessem comer, mas considerando que no grupo havia pessoas veganas, vegetarianas, e com intolerância à lactose. Após alguns minutos de “preparação dos pratos”, em plenária, a professora pediu que

apresentassem seus pratos, relacionando com o processo de escolhas e preparação do prato com o processo de planejamento de aula, com todos os elementos, contando com a **participação reflexiva dos demais grupos, articulando com as necessidades dos alunos e os objetivos a serem atingidos na aula**. Ao final das apresentações, a professora mediu a **construção da síntese, relacionando os elementos conceituais do planejamento com aqueles apontados pelos autores no texto, também presentes no desenvolvimento da dinâmica, contando com a participação efetiva da turma** (DIÁRIO DE CAMPO - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO, 2018).

Os relatos narrados pela professora *Bem-te-vi* e os alunos, acompanhado do registro da experiência vivida em sala de aula sobre o planejamento da ação pedagógica como elemento curricular, denotam uma prática de pensar a prática de modo reflexivo e participativo. Como apontado pelas autoras Farias, *et.al.* (2014, p. 112), no livro *Didática e Docência: aprendendo a profissão*, produção teórica básica de fundamentação do planejamento e da prática pedagógica da professora *Bem-te-vi*, citado por ela na entrevista, o ato de planejar “apresenta-se como um processo coletivo de construção de ideias e práticas”.

Nesses relatos foi possível grifar termos que trazem uma compreensão de planejamento do *currículoformação* praticado (FERRAÇO, 2004), que parte do compromisso dos professores em trabalhar conceitos previstos e prescritos no Projeto do Curso (PC), mas que são revisados e desenvolvidos, considerando o perfil dos alunos, o tempo, o material utilizado e o contexto em que estão inseridos.

A preocupação central dos praticantes do planejamento, desse contexto, é trazer conceitos teóricos a serem estudados na sala de aula e fora dela, com possibilidade de discussão e articulação com os desafios da prática. Prática que comunga com a perspectiva de Farias *et. al.* (2014, 111), ao mencionarem que,

[...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas.

Nessa ótica, os sujeitos praticantes se envolvem e se deixam afetar-se pelo exercício permanente de pensar a prática, criando novas possibilidades de invenção, se arriscando a experimentar o “caos livre e ventoso” constituído no emaranhado do contexto formativo. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.53).

Um planejamento participativo efetivado em meio às práticas e estratégias diversas, num processo contínuo de interação dialógica e construção conjunta do

currículo formação do profissional pedagogo. Gandin (2007) considera o planejamento participativo uma ferramenta vitalizante e geradora de mudanças no processo pedagógico e político do ato de ensinar, tentando o tempo todo romper com os modelos tecnicistas existentes nas práticas docentes, por realçar com maior intensidade a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo educacional e defesa das decisões coletivas.

Fica perceptível uma prática de planejamento da produção curricular, nesse contexto, que vai além da prescrição em documentos, envolvendo tudo que ocorre no processo formativo, incluindo o pensar e a ação docente, se caracterizando como uma construção coletiva circunscrita nas ações cotidianas. Parafraçando Redin (2007), trata da importância do ato de planejar por permitir que o professor repense práticas e pressupostos norteadores de seu trabalho. Sendo assim, planejar é refletir em um processo contínuo de “reflexão-projeção-reflexão” sobre sua prática e suas intenções.

Ao olhar especificamente para as metodologias trabalhadas na produção do currículo em ação, consegui ver e perceber vários procedimentos que denotam, em sua essência, a presença da metodologia do diálogo como elemento didático de formação do pedagogo.

Metodologia compõe o currículo [...] a metodologia é um dos elementos que constituem o currículo, bem, a metodologia que eu trabalho primeiro, é uma metodologia que se aproxima ou que tenta se aproximar, como professora de didática, do referencial histórico cultural. Que traz algo que é muito importante para o *ensinoaprendizagem* que é **o conceito da relação aprendizagem desenvolvimento**, e que nós somos professores organizadores, nós não somos mediadores do ponto de vista instrumental, nós não somos facilitadores, nós não somos transmissores, **nós somos organizadores do momento, da situação social de aprendizagem por meio do ensino**, então isso nos dá uma grande responsabilidade porque nós somos sujeitos dessa prática, mas ao mesmo tempo **é uma prática e relação**. Então, o aluno também é sujeito, e aí para que isso se valide e se concretize numa prática didática coerente, eu tenho que lançar mão de uma metodologia que dê conta disso, então **trabalho com a metodologia dialógica**, eu acho que você percebeu que **o tempo inteiro a gente vai trabalhando a articulação teoria e prática**, mas a gente vai buscando exatamente **sair da síntese para análise, para fazer a síntese**. A gente tem buscado muito uma metodologia que permita esse percurso de aprendizagem do aluno e da própria formalização do conhecimento, da elaboração do conhecimento, e uma **metodologia que enseje a formação autônoma do aluno para pensar**, e aí **passa pela discussão, pelo pensar, pelo elaborar, pelo fazer**. E aí como é que a gente realiza isso? Tentando **diferentes formas e procedimentos e técnicas de ensino, filmes, músicas, rodas de conversa, os seminários, pesquisas, a exposição dialogada, às vezes trabalho com estudos de caso, levo pessoas para discutir com eles a realidade ou as temáticas, para tentar imprimir exatamente um outro olhar para eles**, mas um olhar também

que traga vivência, que seja também significativo para as pessoas. E aquela conversa que eles tiveram com as duas professoras, eles até hoje falam sobre isso, eles remontam alguma fala em outras disciplinas inclusive que eu trabalho, então Valdriano, e aí a gente tem que ter clareza que **a nossa metodologia tem que ajudar os diferentes alunos a terem diferentes oportunidades de expressão, a fala, a escrita, o trabalho individual, o trabalho em grupo,** para nesse pouco tempo e nessa estrutura amarrada que nós temos, a gente conseguir atingir os alunos e **eu vi isso na avaliação que fizemos da disciplina e os alunos esboçaram isso [...]** (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Ao longo, **negociamos estratégias, limites e possibilidades do que estruturamos como “nosso jeito de caminhar”** em função da aprendizagem e do ensino. **Não abro mão das leituras, às vezes, exaustivas, da contextualização dos conhecimentos, da articulação com a prática social histórica e atual/local/cotidiana.** Inclusive, me coloco como centro das análises como professora: minha tendência pedagógica, minha postura como professora, minha forma de avaliar e resolver as situações complexas em sala. Não temo a exposição, mas procuro ser coerente com o que negociamos e combinamos ao longo do semestre (BEM-TE-VI – NARRATIVA ESCRITA).

A educação aqui não é bancária, a professora debate conceitos do texto trazendo para a realidade, através da metodologia do diálogo, com meios diferentes para atingir cada aluno, que também, são diferentes. Aqui, a professora não dá aula sentada, transmitindo conceitos (BEIJA FLOR 1 – GRUPO DE CONVER).

Ela sempre interage, buscando novas estratégias (FEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

Ademais, há outros exemplos que posso citar como, **além dos debates em sala, nos incentivam a organizar seminários que eles chamam de showminários, por não serem tradicionais, mas, em que temos de ousar por uma didática diferenciada na busca de trazer conhecimento de forma curiosa e simples para nossos colegas, por meio de vivências, vídeos, dinâmicas, organização da sala, slides chamativos, dentre outros [...]** (BEIJA FLOR 5 – NARRATIVA ESCRITA).

Ao ler e ouvir todos esses depoimentos, consigo compreender que a metodologia é um elemento curricular pedagógico de grande relevância na formação do profissional da educação, e que no contexto em análise, ela se materializa através do diálogo, com maneiras diversas de fazer e acontecer. Isso foi constatado nas observações participantes de todas as aulas. Além das experiências citadas, nesta análise, ao tratar de práticas relevantes, apresento, a seguir, mais uma nota do diário de campo que confirma a realização constante de uma prática pedagógica de produção curricular de formação do pedagogo, no contexto em epígrafe, pautada na metodologia do diálogo.

O texto estudado na aula: Didática, didáticas específicas e formação de professores (PIMENTA, 2002). Primeiramente, ocorreu a leitura do texto em grupo. Em seguida, **a produção, também em grupo, de cartas,**

informando a um amigo as ideias do texto que tratavam dos conceitos e concepções de Educação, Pedagogia e Didática e suas perspectivas atuais. Na sequência, **foi realizada em plenária uma discussão das ideias levantadas**. Por último, **a síntese, mediada pela professora**, com os conceitos e concepções de Didática e Currículo da Pedagogia, rompendo com a visão instrumental e de currículo como prescrição, **fazendo a relação com a realização desses elementos no contexto da escola e com a possível atuação dos formandos envolvidos no estudo** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AGOSTO, 2018).

Tratam-se de experiências relatadas e vivenciadas na sala de aula, no decorrer de todo o processo de produção dos dados que possibilitam o entendimento de que os procedimentos metodológicos postos em prática se constituem como parte do currículo mediado entre as intencionalidades previstas no projeto de curso, as perspectivas dos professores e dos desafios e anseios dos alunos, ensejando dar sentido à formação do pedagogo. Sobre isto, Luckesi (2012) corrobora com a visão da professora *Bem-te-vi*, quando esta afirma que “a metodologia é um dos elementos que constituem o currículo”. Ele defende que o currículo é um dos mediadores do projeto de curso, na medida em que configura os conteúdos, sejam eles relativos à Ciência contemporânea, transmitida e assimilada, sejam eles metodologias próprias das ações mentais praticadas no ensino, sejam eles relativos às condutas e às atitudes no exercício da atividade formativa, bem como na vivência com os envolvidos no cotidiano da formação.

A metodologia do diálogo realizada nesse contexto, focada na relação *ensinoaprendizagem* e desenvolvimento, na contextualização dos aspectos teóricos imbrincados no cotidiano para se chegar à síntese do currículo produzido, se firma no pensamento de Alves e Oliveira (2012, p. 71) de que a *aprendizagemensino* ocorrem em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e debates”. Este jeito de *fazerpensar* a formação alinha-se ao pensamento de Farias et. al. (2014, p. 139), ao abraçarem a ideia de que “[...] as estratégias deverão possibilitar o exercício de operações mentais ligadas às capacidades de problematizar, analisar, fundamentar posições e de intervir de forma crítica e criativa sobre a realidade”.

Para concluir o mapeamento da prática curricular no cotidiano estudado, tentei identificar as formas de avaliação da produção do currículo e sua relação com o modo de planejamento e execução, no direcionamento da perspectiva de produção do currículo construído através das experiências vividas, conforme os

ideários, anseios e realidade dos participantes. Além dos relatos narrados pela professora e os alunos, foram registrados acontecimentos na sala de aula que denotam o tipo de avaliação realizada nesse *campi* articulada com os outros elementos didáticos que antecedem a ela.

[...] Didática é no quarto semestre, o aluno ainda está entendendo o que é a universidade, o que é que se diferencia do Ensino Médio, quais são as exigências, o que é um conhecimento acadêmico, a escrita acadêmica, a postura acadêmica, eles ainda estão se apropriando disso, muitos levam a faculdade e não conseguem, outros já se integram e já entende qual é a postura que eles têm que assumir aqui, então muitos alunos conseguem sim acompanhar e de certo modo é [...] **Trazendo demandas para gente conduzir, ajudar a gente conduzir esse currículo**, por exemplo, aquela **aluna que trouxe um quadro resumo de suas pesquisas sobre as tendências pedagógicas** [...], é tão engraçado porque o Vigotski diz isso, *os alunos, eles se apresentam como demanda para o professor*, por isso que nós somos organizadores de um processo que o aluno vai deixar acontecer ou não, porque **eles se colocam como demanda para a gente**. A aluna nem era aluna bolsista, mas atuava como se fosse, então sem pedir, ela pesquisou a mais, ela trouxe construções próprias dela, das pesquisas que ela fez, das iniciativas que ela tinha como estudante, ela é extremamente ativa e perspicaz. E eu fui fazendo o que? **Acolhendo, eu fui acolhendo isso e fui incluindo no nosso processo, na nossa metodologia**, então também **quando o aluno me disse: olha, nós temos vergonha, nós não temos fundamentos**, ou quando eles ficavam **totalmente silenciosos**, ou quando o aluno traz **vivências diferenciadas ou questionamentos diferenciados**, isso é uma forma da gente está **constantemente confrontando o currículo**, e nós somos e vivenciamos esse currículo [...] Vamos dizer assim os **mediadores entre o currículo teórico e a realidade que os alunos vivem**, então eu penso que **são nesses momentos que construímos e avaliamos o currículo de formação deles** [...] **Para a gente construir na prática esse currículo que está desenhado no projeto do curso, que está desenhado lá no meu programa da disciplina, mas que acontece na prática, a partir da necessidade apresentada por eles** (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] **avaliações formais e informais desenvolvidas ao longo do semestre. Aproveito tudo: falas, silêncios, escritas, gestos, reclamações, discussões, falhas na comunicação, confrontos, sorrisos e preocupações** [...] **manifestações de carinho e considerações que extrapolam os limites acadêmicos, são pessoas, são interesses e nos humanizam ante a tarefa educativa** (BEM-TE-VI – NARRATIVA ESCRITA).

Gosto das práticas avaliativas da professora através da **nossa reflexão sobre os conceitos aprendidos e da autoavaliação** que realizamos sempre (BEIJA FLOR 2 – GRUPO DE CONVERSA.).

E as oportunidades que a professora nos dá para expressar os conceitos aprendidos de acordo com o nosso pensamento e opiniões (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA.).

Nós detestamos avaliação escrita, em que a gente tem que escrever cinco, seis laudas. E a professora **nos avalia através do diálogo**, cada um pontuando aquilo que aprendeu, me despertando para aquilo que eu não

percebi ou não me atentei no momento da leitura ou do debate (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA).

Em uma observação da aula, num momento de avaliação dos conteúdos estudados, uma aluna levantou a mão e disse:

A gente percebeu professora o seu esforço em nos instigar e de fazer a gente entender que a didática e as metodologias também são importantes e fazem parte do currículo para a nossa formação (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO, 2018).

Diante da participação da aluna, eu perguntei aos alunos se vocês concordam com a colega, como a professora fez isso? E a própria professora indagou aos alunos: - *como vocês acham que eu fiz isso?* Eles responderam direto para a professora:

Você tentava o tempo inteiro, **instigando, estimulando**, e a gente ficava até tímido porque tinha medo de dizer alguma coisa, de errar. - Porque a gente percebeu que alguns colegas têm mais fundamentos e conhecimentos do que a gente, então a gente tinha muito receio, porque era como se a gente não soubesse de nada. – Então, **esse desafio metodológico que você coloca de discutir, dialogar é muito grande, mas a gente aprende e vamos conseguir concretizar em nossa atuação como professores** (DIÁRIO DE CAMPO - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO DE 2018).

Em um outro momento da avaliação, em grupo de forma subjetiva, na aula em que foi realizada a dinâmica *o prato saboroso*, uma aluna perguntou para a professora: - o que você achou da nossa produção com esta dinâmica? A professora *Bem-te-vi* respondeu: “Uma aula sempre será **uma prática coletiva, que objetiva atender às necessidades de todos, gerando aprendizagem significativa**” (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO, 2018).

Todos os relatos e depoimentos, acompanhados dos registros sobre as práticas avaliativas do currículo em construção na formação desses futuros profissionais da educação, visualizam o fechamento de um ciclo de produção curricular pautada na visão e na concepção do currículo em ação, sem deixar de considerar as proposições, intencionalidades e aspectos teóricos postos no projeto do curso, nas Ementas e no planejamento das aulas, pensados pela sua articulação com contexto e as perspectivas dos envolvidos com todos os seus desafios e interesses.

Os vários aspectos grifados nas citações dos praticantes da pesquisa, como: acolher a demanda dos alunos e, considerar isto, no planejamento e na execução da prática; dar oportunidade para os alunos exporem o que aprenderam;

fazer a mediação entre o currículo teórico e prática dos alunos; aproveitamento das diversas formas de manifestações como falas, escritas, gestos, reclamações, discussões e tudo surge no debate; oportunidade de expressão dos alunos à sua maneira, por meio da reflexão e do diálogo, traduzem uma perspectiva de produção de currículo que ocorre, desde o planejamento até a avaliação pela relação *prácticoteoria* e o conjunto dos saberes adquiridos por todos os envolvidos, postos no debate e na reflexão dialógica por intermédio da troca de experiências mediado pelo professor formador que pensa, age e acredita nesse mesmo ideário.

Essa prática se alinha ao pensamento sobre a formação de professores de Nóvoa (1995, p. 25), ao defender que a “[...] a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. E ao dialogar com Luckesi (2012) sobre as práticas de avaliação que devem ocorrer em um processo de produção curricular como acompanhamento e não como certificação, ele menciona que a avaliação deve atuar como um recurso de obtenção de objetivos planejados. Ela por si não resolve nada, a resolução está na gestão do processo *aprendizagem* *sino*, tendo o professor como interventor e mediador, que reflete sobre os resultados para propor uma nova prática pedagógica que visa superar dificuldades e atingir os objetivos desejados pelos sujeitos praticantes. Isto corrobora com o pensamento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 206), de que “[...] o objetivo da avaliação é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados [...]”.

Após o mapeamento da prática pedagógica de produção do currículo de formação do pedagogo no contexto em análise, parei em uma encruzilhada das *veredas* para encerrar o diálogo com os praticantes, indagando sobre as maiores dificuldades enfrentadas por eles na produção desse currículo, se constituindo como motivo de preocupação e desafio para a formação pretendida. Seguem alguns relatos em destaque.

Tem a **falta de articulação do nosso trabalho pedagógico de todas as áreas, de todos os professores**, que pena que a gente não discute isso aqui, a gente não conseguiu fazer isso aqui ,acho que só em tempos remotos neste sempre a gente teve **momentos de reuniões pedagógicas, de discussões mais pedagógicas, sobre as dificuldades dos alunos**, sobre as nossas dificuldades, sobre os pontos de encontro entre as nossas disciplinas, e isso a gente tenta fazer no dia a dia mesmo, buscando os fundamentos das outras áreas. Eu acho que você presenciou isso em alguns momentos na nossa disciplina que é exatamente para ir tentando

fazer o nosso papel, porque isso é obrigação da gente, mas tentando, vamos dizer assim, diminuir essas dificuldades, então, existe essa fragmentação do conhecimento dentro da formação (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] Olhe, eu vou ser bem prática com relação ao curso de Pedagogia, primeiro eu acho, parece um fator não muito relevante, mas o tempo, **o tempo da disciplina é algo que nos limita muito**, inclusive a atualizar, e outra, **inclusive lançar mão da minha didática que é uma didática mais dialógica**, uma didática que se pretende histórico-crítica, mas que o tempo é um grande inimigo, porque eu costumo dizer a eles, a aula quanto mais dialógica, quanto mais crítica, mais tempo você precisa. Por quê? Porque **os alunos precisam se expressar, e a expressão do aluno nem sempre cabe dentro do tempo cronológico, e o tempo pedagógico é diferenciado e além de tudo** (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Ah! Valdriano, os alunos chegam como a gente diz aqui, muito verdinhos, **a dificuldade de ler, ler, ler, literalmente falando, interpretar e escrever**. Eu nem cheguei à autoria ainda, na realidade de produzir ideias próprias, Você observou em alguns alunos, como aquela menina que eu citei o nome, a aluna, mas eu me refiro mesmo a escrita, **o uso da norma culta, escrever para alguém entender o que você escreveu sabe**, é isso, quer dizer, nós estamos enfrentando de modo que a gente tem que aproveitar as escritas deles e as falas para gente trabalhar esses aspectos em sala de aula, meio que virando professor de português (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

No segundo dia de observação participante, a professora chamou a atenção sobre **a dificuldade de leitura, escrita e produção própria dos alunos, apresentando a leitura de algumas produções dos alunos, com definições de diversos elementos, retirados de forma pronta e acabada da internet**. Chamou atenção para ideia de conhecimento construído. “Nós precisamos construir nossa identidade de pedagogo pela contextualização, interpretando os conceitos a partir das experiências surgidas e discutidas no contexto da aprendizagem” (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AGOSTO DE 2018).

É preciso que os professores aqui na universidade criem meios para despertar a nossa curiosidade e a pensar por nós mesmos e construirmos condições de trabalhar isso com os alunos nas escolas, para que nossos alunos cheguem na universidade como a gente chegou, principalmente, **com as dificuldades, dificuldades imensas de leitura e de escrita, além da interpretação de textos** (BEIJA FLOR 2 – GRUPO DE CONVERSA).

As dificuldades apresentadas pela professora e constatadas em sala de aula se repetem nos depoimentos dos alunos, com destaque para a falta de tempo para trabalhar os aspectos pedagógicos na dimensão de uma didática dialógica crítica, diante de alunos que apresentam muitas dificuldades, principalmente, de leitura, escrita e interpretação textual, além da falta de discussão e articulação, no Colegiado, entre os professores, sobre as questões pedagógicas inerentes e indispensáveis ao processo formativo. Zago (2006), analisa e chega ao entendimento de que o ingresso de alunos no Ensino Superior oriundos de famílias

com baixo poder aquisitivo e pouco capital cultural produz uma realidade permeada por desafios diversos inerentes à vida e produção curricular acadêmica na Universidade, que implicam diretamente em sua aprendizagem, pois aqueles alunos que não tiveram acesso aos saberes elementares, vão se deparar com grandes desafios em seu processo formativo, devido às lacunas de aprendizagem não preenchidas em sua formação básica.

Diante das dificuldades apontadas, tentei finalizar a caminhada em um ponto de intercessão das *veredas*, que considero importante para uma reflexão em busca de melhoria para a formação do profissional pedagogo, solicitando sugestões dos praticantes que possam contribuir com a superação dos desafios encontrados no percurso formativo.

As sugestões apontadas vão diretamente ao encontro das dificuldades citadas, enfatizando os aspectos do tempo pedagógico e da articulação entre os professores, em meio à formação continuada e do desenvolvimento profissional do professor formador, ensejando o fortalecimento das práticas curriculares de formação desse profissional na instituição. Tais sugestões visualizam o ideário de Tardif (2002), apontando para a necessidade de conhecimento e reconhecimento das diversas formas de saberes que devem compor o saber pedagógico, e que a mobilização dos mesmos pelos seus pares pode favorecer uma reflexão que possibilite qualificar e transformar a prática formativa.

É, era isso que eu ia dizer, sim, o tempo todo, isso deveria ser uma constante aqui dentro, **a gente ter reuniões pedagógicas, ter formação também.** [...] a gente tem tentado fazer isso não nesse semestre, mas em outros semestres ... A gente tentou fazer isso em outras oportunidades que nós realizamos aqui fora das disciplinas na semana de educação, pronto, **a semana de educação é um espaço que a gente consegue fazer isso, em alguns projetos de extensão ou em alguma disciplina que professores que são mais próximos acabam encaminhando atividades conjuntas como nós fizemos a aula pública sobre diversos gêneros e diversidade, nós fizemos duas aulas públicas,** que aí a gente conseguiu reunir na época eu, a professora Mônica, o professor Bruno, a professora Cléudia, trazendo os alunos das disciplinas, [...] a gente **trouxe outros colegas de outros centros para discutir,** eu fiz uma proposta à Socorro e à Josete, que de tanto a gente utilizar esse livrinho aqui, eu gostaria muito que a gente fizesse o momento de lançamento aqui com uma mesa redonda com elas ou com quais pudessem vir **para a gente ampliar e para discutir a partir do que elas trazem, o que os alunos estudaram, quais as inquietações que eles têm, os conhecimentos que eles gostariam de ampliar,** [...] essa falta de **encontro pedagógico formativo, de discussão, e tanto em formato de reunião, como poderia também ser em formato de curso,** não sei, de momentos assim mais clássicos de formação, porque as reuniões também são formativas, no momento que nós nos reunimos agora pra discutir o PPC é tudo muito ainda apressado, porque nós temos

uma vida apressada, não é responsabilidade só de quem coordena, a gente tem pouco tempo pra isso, mas por exemplo, **o momento de discutir o novo currículo é um momento como esse** (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Eu consigo, mas eu vejo que **a gente precisa de mais tempo**, eu estou batendo muito nisso do tempo, porque Valdriano eu tenho que trabalhar, **tenho que dar aula para o meu aluno, eu não tenho que cumprir simplesmente o que está no currículo como algo que seja mecânico ou até fazer por fazer para dar conta disso de forma burocrática**. Não, eu tenho que criar, **organizar um processo que de fato os alunos se beneficiem, que participem e se apropriem do conhecimento e das práticas que eu também estou organizando, que ele experimente, que ele seja capaz inclusive de entender a coerência entre a minha fala e a minha prática**, para ele entender a didática não só como algo que está aqui escrito nos livros, mas que ela começa a se desenhar na minha própria forma de trabalhar como professora, e os outros professores da universidade também, então o tempo, eu tenho analisado muito isso, o tempo cronológico que diverge do tempo pedagógico ele tem sido, não vou dizer irrelevante, ele tem dificultado, ele é uma barreira no processo de conduzir com os alunos, com características tão diferenciadas como nós temos agora, um perfil diferenciado por constituir um grupo de uma geração nova e também diferenciado entre eles, e isso é muito difícil pra gente contemplar [...] (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Disciplinas obrigatórias na área de artes e disciplina que possam trabalhar a prática e a diversidade cultural, através da reflexão, da troca de experiência e do debate (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

Colocar na proposta **disciplinas obrigatórias de formação do professor, que trabalhe os saberes da docência e seu psicológico para uma atuação conforme os problemas e desafios existentes na escola** (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA).

Tratam-se de sugestões que visam superar o grande gargalo, ainda presente, no processo formativo das licenciaturas, com destaque para a falta de formação continuada e formas de desenvolvimento profissional dos professores formadores, em coletivo, na Universidade, e um melhor aproveitamento e distribuição do tempo pedagógico para cada disciplina, com foco na produção do currículo em meio às experiências práticas e à discussão dialógica, visando à formação de profissionais para a construção de uma educação crítica e transformadora, tanto de gente quanto da sociedade. E isto, é necessário e indispensável. Heller (2004) afirma que o indivíduo sozinho não consegue a essência da humanidade, devido à unicidade do seu gênero, tornando necessária sua apropriação e assimilação da realidade social em meio a um coletivo humano. E que a composição do espaço e do tempo como forma de organização do trabalho dos docentes determina as condições para o cumprimento das atividades diárias.

Assim, são os sujeitos da ação, com sua autonomia, quem deverão construir suas possibilidades de ação no interior do seu contexto formativo.

5.2 O CURRÍCULO FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA CAPOEIRA

Ao chegar na *Capoeira* para problematizar e mapear os elementos curriculares produzidos naquele contexto, me apresentei aos participantes da pesquisa, professora e alunos, com minhas pretensões de aproximação e estudo sobre currículo em produção na formação daqueles futuros pedagogos. Ao adentrar nas veredas do cotidiano nesse *campi*, busquei identificar as concepções e ações desses sujeitos nos dados produzidos, também, na narrativa escrita e entrevista com a professora Sabiá, narrativas escritas e grupo de conversa com os alunos, aqui identificados, também, como os *Beija Flores*, além de tentar identificar essas concepções durante as observações participantes em sala de aula.

A entrevista com a professora *Sabiá*, e grupo de conversa com os alunos só ocorreram após a vivência no processo de observação participante junto à prática docente dessa professora. Tive a oportunidade de continuar convivendo com a professora *Sabiá*, haja vista que se trata de uma colega de trabalho, da mesma área de atuação no Colegiado de Pedagogia desse *campi*, e estabelecendo não só nos encontros semanais e observação participante, mas também, na entrevista e conversa com os alunos um diálogo agradável sobre vários aspectos da produção do currículo em ação na formação desses futuros pedagogos. Ao iniciar a conversa sobre currículo, apresentaram seus posicionamentos, direto, que dão pistas para a constatação de suas concepções e práticas curriculares em meio a sua atuação.

O currículo são todos os conhecimentos, são todos os saberes que nós trazemos para discussão em sala de aula, não é só o conteúdo do que está escrito, o livro do que está escrito no programa, é todo uma construção que se tem dos diferentes saberes para tentar formar um professor de maior qualidade, um professor crítico reflexivo no sentido de que ele vai saber lutar para transformar a prática, não é só o crítico pela crítica, porque essa questão dessa visão crítica tem duas vertentes, a gente não está falando de você só saber fazer a crítica, mas **fazer a crítica para transformar** (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] **o currículo é o elemento articulador entre teoria e prática** no processo de formação docente e a profissionalização obtida na universidade” (SABIÁ – NARRATIVA ESCRITA)

É importante mencionar, que embora não tenham sido indagados sobre a concepção de currículo, surgiram nas falas dos alunos alguns depoimentos que se distanciam da concepção da professora sobre currículo.

Para mim, **currículo é o andamento da formação dentro da faculdade, como você vai desempenhando e cursando as disciplinas com o conteúdo previsto, o seu aprendizado** (BEIJA FLOR 1 – GRUPO DE CONVERSA).

[...] É um processo do seu estudo, para mim o currículo na universidade é isso, é como você vai **desenrolando o conhecimento, pensados e voltados para a organização do curso, envolvendo as disciplinas, o que os professores pretendem ensinar para o nosso desempenho**, fazendo a revisão do que está bom, se está ruim, vendo o que é que a gente pode melhorar, o que é que a gente pode acrescentar (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

[...] essa decisão também faz parte do currículo organizado que a gente pensa, **qual vem antes, qual vem depois, para ser executado e garantir nossa aprendizagem significativa**, eu acho que tudo isso faz parte do currículo [...] (BEIJA FLOR 4 – GRUPO DE CONVERSA).

Os relatos da professora *Sabiá* denotam uma concepção de currículo selecionado e posto para os alunos, mas revisado e reconstruído criticamente, em sala de aula, para a transformação social. Já as narrativas dos alunos não apontam pistas nessa mesma direção. Seus relatos se encaminham para uma visão de currículo, ainda como conjunto de disciplinas cursadas, com conteúdos ensinados e aprendido, e ainda, dentro de uma cronologia sequencial, controlada, a serem estudados de forma linear para garantir os resultados a aprendizagem, visto que não aparece nas falas dos alunos, termos que se encaminham para uma visão de currículo construído, vivido, refletido e com articulação da teoria com prática, “por meio a uma ação docente autônoma, competente e criativa” (MOREIRA, 2013, p. 70). Os termos citados nas falas dos alunos, tais como: “cursando disciplinas com o conteúdo previsto”, “desenrolando o conhecimento, pensados e voltados para a organização do curso”, “o que os professores querem ensinar” e “qual vem antes e qual vem depois”, demonstram, que no processo formativo, eles ainda não foram tocados, por uma concepção, que ela denota ter, de currículo numa dimensão crítica e transformadora. Ainda prevalece, por parte dos alunos, uma visão de currículo com “[...] ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado satisfatório” (MOREIRA, 2013, p. 70), não contribuindo para favorecer uma prática de produção curricular, no cotidiano da formação, centrada na autonomia, capacidade de discussão e inventividade de todos os envolvidos.

Em se tratando especificamente das perspectivas dos praticantes da pesquisa em relação à produção do *currículo* formação do pedagogo, encontrei nas narrativas, em algumas paradas no percurso das veredas, informações que dão consistência à forma como a professora pensa e enxerga a produção curricular para a construção desse profissional. Logo na entrevista, ela se posicionou da seguinte forma:

Eu trabalho numa **perspectiva mais crítica**, eu acho que **currículo é uma construção coletiva**, você vai construindo junto com seus alunos, você **vai discutindo** e você vai, junto com ele, **principalmente na pedagogia**, porque eu tenho condições de fazer com eles, porque eles já trabalham e **a reflexão sobre a prática** ajuda (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Mais adiante, citou na narrativa que “Formar o professor é estabelecer a **relação teoria-prática** durante todo o processo de formação” (SABIÁ – NARRATIVA ESCRITA). A professora *Sabiá* relatou, ainda, algumas preocupações curriculares que orientam sua prática cotidiana no processo de formação do pedagogo nesse contexto.

Trabalhar com a didática para mim foi muito interessante perceber o seguinte [...] a maioria dos **nossos alunos ingressam na escola logo no começo do curso**, ou como cuidador, ou auxiliar da professora da Educação Infantil, tem um jeito de já ingressar no magistério, o que não acontece nos outros cursos, então o aluno ele tem mais condições de dialogar com o professor, **a gente estabelece uma relação aluno-professor muito mais ativa, muito mais de troca de conhecimento, troca de experiência porque ele está também na sala de aula** e nos outros cursos não [...] porque se eu vou falar de planejamento, ele já faz o planejamento na escola, se a gente vai falar de metodologia ,ele já está trabalhando com as metodologias dentro da sala de aula para desenvolver o trabalho dele, então fica **uma relação dialógica como diz Paulo Freire muito mais interessante**, mais consistente, porque **o aluno está vivenciando na prática o que ele está vivendo na teoria e na prática na disciplina** (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Tratam-se de relatos curtos, mas que são direcionados, diretamente, para uma visão crítica de produção de currículo para a formação do pedagogo, que se caracteriza pela reflexão *teoriaprática* e a troca de experiências vivenciadas no contexto se sua inserção. Pimenta, ao discorrer sobre a construção dos saberes da docência, numa perspectiva crítica, percebe que o movimento social dar-se na reflexão articulada de saberes individuais e coletivos, na forma e condições em que ocorrem, para que novos saberes suscitem “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da

construção de novas teorias” (PIMENTA, 2008, p. 19). A esse respeito, Freire, citado pela professora *Sabiá*, defende que a construção dos saberes que ocorrem na relação *teoriaprática* sobre as reais condições do homem no mundo vai sendo implicada “pelos seus atos de criação, recreação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor” (FREIRE, 1984, p. 43).

Na conversa com os alunos e em alguns dos seus relatos citaram expectativas para sua formação de futuros profissionais da educação, que diferente de suas concepções de currículo, citadas anteriormente, se encaminham para uma visão de formação que se caracteriza por uma dimensão mais crítica, se direcionando para a visão de *currículoformação* do pedagogo apontada pela professora.

[...] a gente busca muito **transformar a realidade dentro da escola e na sociedade**, então é isso que eu quero, **que a Pedagogia me dê a base para eu construir conhecimento e poder conseguir isso** (BEIJA FLOR 1 – GRUPO DE CONVERSA).

Ao adentrar no curso de Pedagogia, o mundo se abriu para mim, tanto em relação a conhecimento, quanto ao lado pessoal, tudo que estudamos em sala nos faz ter uma visão da sociedade onde vivemos, **é a partir daí que nos tornamos pessoas críticas, conscientes e reflexivas sobre o mundo que nos rodeia**, na qual temos o direito e o dever de **interferir para que haja a mudança, mudança** essa que necessita da ajuda de todos. Essa seria a nossa função: **fazer com que nossa sociedade abra os olhos e perceba o que está acontecendo ao seu redor, é a partir disso que irá acontecer a transformação** (BEIJA FLOR 2 – NARRATIVA ESCRITA).

No curso de Pedagogia, entendemos que a Educação se dá para além dos muros das escolas, mas que é, antes de tudo, uma prática humanizante, no sentido de **passar para as gerações mais novas aquilo que torna o ser humano – a cultura, os conhecimentos acumulados, os valores sociais**. As normas sociais e a minha forma de ver o mundo, está – são presentes na sala de aula, ainda que de forma inconsciente [...] Essa perspectiva vem se alargando com os estudos de Sociologia da Educação, Educação e Diversidade e Didática (BEIJA FLOR 4 – NARRATIVA ESCRITA).

[...] Serei responsável por formar pessoas, não apenas inserir materiais em suas cabeças. Mais do que bê-á-bá, a minha atividade docente pode mudar as pessoas, **conscientizá-las para a transformação social** [...] entendendo que jogos de poder estão por trás da educação, e descobrindo qual a melhor forma de ajudar os marginalizados (BEIJA FLOR 5 – NARRATIVA ESCRITA). (Grifos meus).

Fica evidenciado, a partir da análise desses relatos, que os alunos, apesar de não terem manifestado uma visão de currículo como invenção, em meio à reflexão *teoriaprática*, se apresentam com uma vontade e desejos em se

constituírem profissionais para uma atuação em linha crítica transformadora. Embora, nos momentos de observação participante, em sala de aula, não tenha presenciado vivências práticas que comprovem a efetivação da realização dos desejos dos alunos, ou seja, uma formação para atuação numa perspectiva crítica.

Na continuação da caminhada nas veredas da *Capoeira*, busquei identificar, no diálogo com a professora *Sabiá*, experiências vivenciadas por ela, em sua formação inicial, que influenciaram diretamente na construção de sua identidade como profissional da educação, formando sua percepção de currículo e suas convicções para a prática docente que desenvolve como professora formadora do profissional pedagogo.

Então, foi **o curso da formação inicial que me deu muita base**, muito conhecimento e ao mesmo tempo **o conhecimento da prática**, porque **havia muitos trabalhos de extensão, trabalho de monitoria que eu me envolvia e que participava muito ativamente desses projetos**, e esses saberes foram fundamentais, quer dizer, ligados à questão do ensino, da formação do professor, da metodologia de ensino, da didática [...] (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

A monitoria foi muito importante porque eu tive a oportunidade de estudar não só a disciplina que eu trabalhava, que eu tinha feito a seleção especificamente [...] **acompanhava o professor que ensinava também em outra disciplina** e como ele também ensinava outra área, eu acompanhei um pouco nessa área que foi a área de sociologia da educação, então, por isso que eu digo que foi consistente [...] E aí, **eu me envolvi nas atividades de extensão, tinha projeto de extensão junto com o meu orientador da monitoria**, eu me engajava e trabalhava junto com ele [...] **aprendi muito a pôr em prática o que eu estudava na pesquisa em educação**, tive **oportunidade de aprender na prática** como é que se faz [...] (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA).

A professora *Sabiá* revela que sua formativa construiu no curso de formação inicial em Pedagogia, por meio das oportunidades de vivenciar e experimentar atividades práticas, inseridas tanto em projetos de extensão como de monitoria, mediadas pela atuação competente de um professor formador, que se pauta na reflexão na e sobre a ação. Isto me faz sentir e compreender a importância da realização de atividades práticas, acompanhadas da reflexão e problematização dos aspectos envolvidos na construção dos saberes presentes no cotidiano do processo formativo. Garcia (1999) e Tardif (2002) mostram que o processo de formação que tem como fonte o saber da própria prática docente, construída pela experimentação e reflexão, integrando aspectos teóricos e práticos, possibilita pensar em situações vividas e analisá-las coletivamente, num diálogo com a própria ação, mas tendo como foco o enfrentamento dos desafios provocados por ela.

A partir da constatação da concepção da professora Sabiá sobre a produção do currículo de formação do pedagogo, juntamente com as experiências que contribuíram para a sua constituição como professora formadora, a continuação da caminhada nas *veredas* da *Capoeira* visou mapear, especificamente, os elementos que compunham a produção do *currículoformação* do pedagogo em sua prática docente.

Os primeiros aspectos identificados junto à professora *Sabiá* e aos *Beija Flores*, dizem respeito ao modo como a professora busca desenvolver sua prática pedagógica no sentido de considerar, em linhas gerais, os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos previstos na ementa da disciplina.

Como é que eu procuro fazer? Aquilo que a gente estuda na teoria, **faço a partir da ementa, o meu programa de ensino, e aí tenho que estabelecer os meus objetivos para poder atingir aqueles conteúdos que estão determinados na Ementa**, e aí vou pensar, dependendo da turma, que aí varia muito da quantidade de alunos, tem semestre que nós temos 45, 40 alunos, e tem semestre que tem bem menos, às vezes até 15, 10. Então, quer dizer, a **metodologia a ser utilizada vai depender muito assim das características do grupo, eu planejo, mas à proporção que eu vou conhecendo o grupo, eu vou alterando**, tanto é que eu não gosto de indicar no começo do curso os autores, porque a gente tem dificuldade de acervo de biblioteca e o aluno trabalha com os textos que a gente leva, eu vou **definindo paulatinamente**, porque se precisar mudar alguma coisa, eu não mando o aluno ter que tirar outra cópia, porque eu mudei a bibliografia e tal, **eu vou construindo junto com eles** (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] **procuro trabalhar numa perspectiva crítica** estabelecendo uma **relação dialógica com os alunos**, como sugere Paulo Freire. Nessa relação dialógica **conseguimos transmitir os conhecimentos da disciplina e procuramos refletir sobre sua aplicação na prática** (SABIÁ, NARRATIVA ESCRITA).

Fico me perguntando [...] **o que estou vendo na prática se relaciona com qual teoria estudada em sala de aula? Há uma necessidade dessa relação**, do que é aprendido em sala de aula, que é muito importante, pois é **preciso compreender melhor como é aquela teoria na prática, aquele conceito, na prática** [...] (BEIJA FLOR 6 – NARRATIVA ESCRITA).

No primeiro dia de observação, após a professora fazer a minha apresentação para a turma, pediu para alunos em pequenos grupos, **fazer a leitura do texto: *Prática Educativa, Pedagogia e Didática***, do livro “Didática” (LIBÂNEO, 1999), e **produzir um esquema com as ideias centrais, para ser apresentado em plenária na aula seguinte** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AGOSTO, 2018).

No segundo dia de observação, em forma de mini seminários, os alunos, em equipe, fizeram a **apresentação do esquema, com as ideias centrais do texto**, produzido na aula anterior. Durante a apresentação, ficavam sempre **preocupados em repetir os termos, tais como estavam no texto, sem refletir e sem fazer a relação com o contexto da prática**. Chegaram a fazer interpretações errôneas de alguns conceitos apresentados pelo autor,

a exemplo, **“o professor tem que agir como se fosse o pai do aluno”** (fala de uma aluna), e não houve a intervenção por parte da professora. Um aluno confundiu o termo “direção das atividades pedagógicas” com “direção (gestão) da escola” (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AGOSTO, 2018).

No momento de apresentação de estudo em grupo em plenária, ao final, perguntei aos alunos: o que mais contribuiu para o entendimento desses conceitos estudados? Eles responderam: **“as leituras”, “as visões dos autores”, “os conceitos estudados”, “a importância da Didática para repassar os conhecimentos”** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, OUTUBRO, 2018).

A professora *Sabiá* ressalta, tanto na entrevista como na sua narrativa, que seu trabalho pedagógico se direciona para uma compreensão crítica de formação do pedagogo, sendo pensado desde a seleção de objetivos e conteúdos até os processos metodológicos, a partir do estabelecimento de uma relação dialógica, reflexiva e flexível, numa ação conjunta de definição e realização com os alunos. Todavia, em sua fala termos como “estabelecer objetivos para atingir conteúdos determinados na Ementa”, “transmissão de conhecimento” e “aplicação de conhecimento na prática” são recorrentes. Ou seja, mesmo a professora *Sabiá* dizendo que propõe um trabalho pedagógico numa linha crítica, evidencia elementos que denunciam uma prática de produção curricular atrelada à concepção de currículo como seleção, predeterminação, transmissão e aplicação.

A presença de uma prática curricular ainda preocupada com a seleção e transmissão de conteúdos ficou mais visível com os depoimentos dos alunos e as observações em sala de aula, registradas no diário de campo. São pronunciamentos em que os alunos reivindicam uma ação docente que estabeleça a relação dos conteúdos teóricos com os problemas da prática, visto que a maioria deles já está atuando na escola, realidade constatada também do depoimento da professora *Sabiá*. Ao reler e analisar as notas do diário de campo, percebo que, em linhas gerais, as aulas ocorreram seguindo esse mesmo percurso metodológico, compreendido, sempre na mesma sequência, de leitura do texto, produção de esquema com as ideias centrais e apresentação, sempre preocupados com a reprodução das ideias dos autores estudados.

Paulo Freire, citado na narrativa da professora *Sabiá*, defende uma educação crítica, realizada através da metodologia do diálogo, que venha romper com qualquer forma de conhecimento como algo pronto e acabado a ser transmitido e aplicado.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1987, p.102).

Nesse ideário, compreendo, buscando apoio nas palavras de Freire, que a prática docente de formação do profissional da educação não deve se configurar como um ato de consumo de ideias de autores, mas sim como um ato de criação e recriação, no diálogo sobre os conceitos presentes na problemática da prática social dos envolvidos no processo formativo.

Diante da percepção e constatação de uma prática curricular, anunciada pela professora *Sabiá* como crítica dialógica, mas que ainda se efetiva assumindo característica de uma prática pedagógica que não apresenta, em sua essência um caráter de criticidade em sua totalidade, busquei identificar na continuação do percurso pelas *veredas da Capoeira*, práticas tidas como relevantes para os praticantes, que pudessem compor o mapeamento do currículo em produção, e, ainda, a existência de elementos curriculares que ajudassem a confirmação da direção em que se produz esse currículo preponderante na formação do pedagogo, nesse *campi*.

As práticas relevantes se expressam nos resultados. O melhor é a gente perceber que nós temos **alunos que saem com muito boa qualidade**, o número de alunos que nós estamos identificando recentemente, apesar de todos os desafios, das dificuldades, nós temos um grande número de alunos que estão ingressando na pós-graduação, logo quando termina o curso, e não é só em nossa instituição [...] nós temos conhecimento de aluno em Goiás, em Minas Gerais, na região Norte, **tanto que passam de imediato nos concursos para professor efetivo acontecendo e na pós-graduação**, é lógico que não é uma massa de alunos que faz isso, mas nós já temos um retorno de que isso está acontecendo, então é isso que faz a gente acreditar que, mesmo com todas as dificuldades, se a gente tiver boa vontade a gente consegue ter um **resultado positivo** (SABIÁ – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Bom, uma coisa que ficou muito marcada para mim, foi até semestre passado, **uma prática transdisciplinar, que envolveu três disciplinas, onde a gente se reencontrava de 15 em 15 dias, na qual foi uma experiência muito enriquecedora, porque juntava gente de outros cursos que a gente não conhecia e fazia aquela coletividade**, estudando um livro, na qual **teve prática, teve dança, teve teatro, foi muito bom, eu acho que assim, minha opinião, todo professor era para trabalhar em cima disso** [...] (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

Faço parte do **grupo de estudos transdisciplinares e essas atividades acabam me permitindo ampliar minha formação, saindo do conteúdo das disciplinas, eu consigo ler outras coisas, textos extras**, inclusive no **grupo de estudos** a gente estuda com muito mais calma, tem um cronograma a ser seguido. Então assim, me ajuda no repertório de conhecimento, no repertório teórico, acaba que vai **também me auxiliar na prática também porque eu vou ter que fazer minhas pesquisa** (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSAS).

[...] as disciplinas se complementam, sociologia se complementa com filosofia que envolve a psicologia, que envolve a cultura, a cultura brasileira, então eu acho que sim, tudo se interliga e vem atendendo as expectativas sim, **porque a gente estuda muitos teóricos, vejo muitos autores que realmente batem nessa tecla da realidade, bota para realidade da escola, para nossa atuação, estabelecendo um compromisso com a mudança** [...] e isso eu gosto e está atendendo as minhas expectativas (BEIJA FLOR 6 – GRUPO DE CONVERSA).

Vejo que a professora *Sabiá* não apresenta relatos de experiências como práticas relevantes, ensejadoras de sentido para o *currículo formação* do pedagogo no contexto em que se insere suas ações docentes. O que ela prioriza e elege como relevantes são os resultados do processo formativo, como por exemplo, a aprovação de egressos do curso em concursos e seleções para ingresso na pós-graduação, deixando de considerar as práticas efetivadas na produção do currículo como indispensáveis e necessárias à formação e atuação desse profissional para a transformação social, que é desejo apresentado pelos alunos.

Já as falas dos alunos anunciam a existência de experiências, embora incipiente, de práticas transdisciplinares realizadas entre o trabalho de professores de diversas disciplinas, e até de outros cursos, que consideram relevantes para a sua formação, e reivindicam a realização dessas práticas com mais afinco e continuidade, visando favorecer o estímulo à pesquisa e troca de experiências sobre os problemas da prática, estabelecendo compromisso com a mudança da prática social. É importante, frisar ainda, que durante os encontros de observação em sala de aula, não foi presenciado nenhum momento de vivência pedagógica que viesse ao encontro do desejo dos alunos.

As reivindicações dos alunos vão ao encontro do pensamento de Pimenta (2008), ao tratar do movimento reflexivo que deve sustentar a construção dos saberes do professor para uma ação docente, também, pautada na reflexão. Ela afirma que base dessa construção encontra-se no trabalho realizado no *espaçotempo* de sala de aula, com a reflexão de todos os elementos curriculares necessários e articulados com as ações cotidianas, mediada pelos saberes do

professor formador. A autora compreende e me faz compreender que o saber docente,

Constrói-se também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2008, p. 19).

A compreensão de Pimenta estimula a percepção de que a professora Sabiá não materializa a contento uma prática de produção curricular na formação do pedagogo, carregada pelos valores, sentidos e concepção que a professora denota ter, que seja a visualização de um processo de formação do profissional da educação para uma atuação pedagógica munida pelo princípio da transformação e da emancipação social.

Com essa constatação, e preocupado em ser fiel e honesto no mapeamento dos elementos curriculares pedagógicos identificados nas *veredas* da *Capoeira*, parei, em um certo ponto da caminhada, para observar e conversar com os praticantes, quer seja, a professora *Sabiá* e os alunos *Beija Flores* sobre o planejamento como elemento desencadeador da produção do currículo em ação nesse contexto.

Bom, a questão do planejamento é, quer dizer, **a gente tem que partir da ementa, embora** agora que está aí nesse momento, aí dessa reforma curricular, **não seja só essa ementa que a gente segue**, porque ela já não está mais atendendo à discussão do momento, porque **o nosso currículo ele é antigo**, então **a gente tenta atualizar sem fugir da ementa**. [...] Então, eu vejo os conteúdos, eu **procuro ver na nossa área de atuação** o que é **que se está discutindo com mais consistência no momento**, qual é o assunto que está em pauta para poder trazer esse assunto para a sala de aula, quer dizer, **não é que o planejamento vá ser uma camisa de força**, mas **eu tenho que ter metas, eu tenho que ter algo determinado para poder trabalhar a necessidade da formação na prática** (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVEITA). (Grifos meus).

Têm professores aqui, que **parece que não planejam**. Aí, chegam aqui e **só sabem pedir para a gente ler e apresentar as ideias centrais dos autores** (BEIJA FLOR 2 - GRUPO DE CONVERSA).

[...] E eu, não aguento mais **tanta leitura**, coisas que a gente não entende, e **a professora não tira nossas dúvidas**, nem no momento da leitura e nem na hora da apresentação (BEIJA FLOR 4 - GRUPO DE CONVERSA).

Não é só uma questão de falta de planejamento, só de improvisação por parte de alguns professores, é de enrolação mesmo. Sem falar daqueles que não aparecem e mandam só texto para a gente ler (BEIJA FLOR 5 - GRUPO DE CONVERSA).

A professora diz que planeja, considerando os conteúdos previstos na Ementa, mas acrescentando conteúdos em discussão na área, na atualidade, embora deixe escapar que elege as metas de aprendizagem a partir de algo determinado. Em oposição ao relato da professora *Sabiá*, os alunos denunciam, angustiados, a falta de planejamento, a presença de improvisação e a falta de compromisso de professores. Segue uma nota do diário de campo que dá pistas para a comprovação da prática relatada pelos alunos.

No início da aula, a professora, após 40 minutos da hora que deveria ter iniciado a aula, **propôs uma roda de conversa para discutir as ideias centrais do texto**, lido na aula anterior, terceiro capítulo do livro: *Didática* (LIBÂNEO, 1999), que tem como título, *Teoria da instrução e do ensino*. No entanto, **a professora foi para o quadro, começou a falar dos elementos que devem conter um plano de aula e acabou fazendo uma exposição dos componentes do processo de ensino, tratando do planejamento**, respondendo algumas indagações, a serem traduzidas em: conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação, de forma sequencial, numa lógica estritamente técnica. Ao final, uma aluna avaliou o momento, dizendo: **“Estudar Didática é bom, porque ensina como a gente fazer”**. (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, SETEMBRO, 2018).

As afirmativas dos alunos e o registro da ação docente presenciada em sala de aula denotam uma visão puramente técnica e instrumental da didática e da prática de ensino, em que o planejamento não ocorre e nem é considerado um elemento didático fundamental para pensar e propor uma prática pedagógica de produção do currículo, com foco na intencionalidade e na visão dos professores formadores, de formar um profissional para uma atuação de construção do saber, que carrega no cotidiano das ações o ideário de educação como criação, para mudança e inovação social. Oliveira (2017), ao se apropriar do pensamento de Tardif (2002), Heller (2004) e Pimenta (2008), assegura que,

A aula deve ser entendida como um processo que envolve uma cuidadosa preparação, um planejamento, de modo que concorra para atingir o objetivo desejado. Para tanto, o docente se vale de diversos materiais possibilitando estabelecer uma relação, a ponte entre o que o aluno já sabe e o que se pretende que ele aprenda (OLIVEIRA, 2017, p. 167).

Compreendo como Oliveira e os autores apontados por ela que o planejamento é essencial e deve estar voltado para a valorização da prática docente, sendo realizado como elemento norteador do desenvolvimento da aula, auxiliando na tomada de decisão metodológica, assumindo caráter de reconhecimento e relevância ao trabalho docente e ainda por possibilitar ao docente

transformar sua prática de produção curricular, no cotidiano, em objeto de análise permanente em meio às experiências vividas.

Ao olhar especificamente para as metodologias trabalhadas na produção do currículo, encontrei várias pistas, aliadas àquelas já identificadas que apontam o caminho e o direcionamento da prática de formação do pedagogo nesse contexto.

Não tem uma metodologia específica que eu siga [...] eu digo muito para os meus alunos, eu não sou sensível a me colocar dentro de uma tendência pedagógica, depende do momento e para onde é que eu vou, então eu gosto muito de estabelecer uma relação mesmo dialógica com o aluno, é a discussão em sala, partindo dos textos e do contexto do chão da sala de aula, olhando para os problemas da escola para poder fazer com que essa formação tenha consistência teórica, tenha a visão da prática e tenha acesso aos diversos saberes que precisam ser desenvolvidos (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Contrário ao que afirma a professora, de que estabelece uma relação dialógica com os alunos, relacionando aspectos teóricos com o contexto da prática, em alguns momentos das leituras de textos em grupo, na sala de aula, ao provocar os alunos sobre as metodologias mais trabalhadas, eles evidenciaram que: “A professora gosta de passar **estudo dirigido: ler o texto e responder exercícios propostos**” (BEIJA FLOR 2 – DIAÁRIO DE CAMPO). “**Apresentação de seminários, repetindo os conceitos apresentados no texto pelos autores, como dogma**” (BEIJA FLOR 5 – DIÁRIO DE CAMPO).

O curso de Pedagogia tem me ajudado bastante no meu crescimento e desenvolvimento de interação com os outros, **nos seminários em grupo, no estudo das ideias dos autores** e no desempenho das atividades nas disciplinas (BEIJA FLOR 1 – NARRATIVA ESCRITA).

[...] sou uma pessoa bastante tímida e após ingressar no curso de Pedagogia melhorei muito essa timidez [...] como forma de melhorar minha performance, por exemplo, **na apresentação de seminários para conseguir uma desenvoltura melhor** no momento da apresentação (BEIJA FLOR 6 – NARRATIVA ESCRITA).

Esse tipo de procedimento, mais utilizado pela professora, foi constatado em vários momentos, em sala de aula, durante as observações participantes.

Em uma aula de **apresentação de mini seminários** sobre Tendências Pedagógicas. Quando os alunos fizeram a relação de alguns elementos da tendência apresentada, com exemplos práticos, surgindo elementos de outras tendências, a professora interrompeu, pedindo para a equipe **continuar com a apresentação, na sequência apresentada pelo autor.** Barrando assim o processo de reflexão sobre a realização desse processo na prática (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, SETEMBRO, 2018).

A professora iniciou a aula pedindo para os **alunos resolverem um exercício, proposto no final de um capítulo do livro Didática** (LIBÂNEO, 1994), lido, em grupo, na aula anterior. Alguns alunos ficaram até o final da aula, nos grupos, procurando **retirar conceitos (fragmentos do texto)** para responder às questões, **reproduzindo o pensamento do autor**, sem reflexão e sem relacionar com o contexto da prática. Outros ficaram dispersos, um dormiu sobre o *braço* da carteira e os demais saíram da sala. A professora ficou atrás do birô, aguardando o término da aula (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, SETEMBRO, 2018).

A professora fez a **leitura de parágrafos isolados do texto** e pediu para os alunos explicarem o que entenderam. Ao final, pediu para eles **responderem às questões propostas no final do texto** (DIÁRIO DE CAMPO - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, OUTUBRO, 2018).

A professora iniciou a aula dizendo: “o tema de estudo hoje é avaliação da aprendizagem. O texto é o capítulo 8º do livro *Didática, A avaliação escolar*. (LIBÂNEO, 1994). “Vocês vão fazer **a leitura do capítulo em grupo**. Cada grupo vai ler um tópico e retirar as ideias básicas de cada tópico, com foco nos tipos de avaliação e de provas. Em seguida, em plenária, cada grupo vai **apresentar um entendimento, conforme o pensamento do autor**. Os alunos seguiram o comando da professora, fazendo a **apresentação das ideias do autor**, sem relacionar com os tipos de avaliação vivenciados no contexto da prática (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO, 2018).

Em uma aula que tinha como tema de estudo: Plano de Aula, a professora retomou a abordagem dos elementos que compõem o plano de aula e anotou no quadro. Sendo eles: cabeçalho, assunto (tema), objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação. Em seguida, **apresentou um modelo de plano de aula (retirado da internet)** e pediu para os alunos (em dupla) fazerem a leitura e analisar se constavam todos os componentes necessários. E, em plenária, cada dupla vai apresentar sua análise (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO, 2018). (Grifos meus).

São depoimentos e registros de observações participantes sobre os procedimentos metodológicos utilizados que, embora ocorram em meio a procedimentos que facilitam o diálogo, como leituras em grupo e a realização de seminários, denotam uma prática, ainda com características reprodutivistas de planejamento e ação pedagógica, numa linha de execução com fortes elementos da tendência tecnicista. Com relação a essa última nota de campo, os alunos assim o fizeram, seguindo essa mesma linha de pensamento, sem perceber as nuances da ideologia liberal presente no documento analisado, e ainda, sem haver a intervenção da professora, no sentido de trazer para a discussão a visão de planejamento num ideário mais crítico e participativo.

Todos esses registros evidenciam uma prática docente, ainda preocupada com a socialização de conceitos, considerando somente as perspectivas dos autores, utilizando como metodologia principal leituras e apresentações de ideias centrais, em forma de seminários, sem estimular a capacidade de criação e invenção

dos alunos na discussão dos conceitos articulados com situações práticas e com a realização de procedimentos metodológicos diversos. Para a efetivação de uma prática docente de produção do currículo como invenção, Certeau (1994), torna-se necessário um processo permanente de reflexão, discussão e troca de experiências no cotidiano das ações, no intuito de criar as diversas possibilidades de produção curricular necessárias à formação profissional para um determinado contexto de atuação.

Assim, considerando a ideia de currículo praticado, apontado por Alves (2002), a metodologia de formação do profissional da educação deve se pautar na discussão e na troca de experiências e de saberes tecidos nos espaços/tempos de formação mútua. É que o professor deve assumir o papel de formador e de formando, num trabalho coletivo, em que todos são chamados a participarem como sujeitos pensantes e ativos no processo de construção do saber. Compreendo que a criação e invenção de procedimentos metodológicos como currículo e modos de produção do currículo devem ser pensados, visando aprender elementos teóricos do currículo sem se subordinar a ele.

Para concluir o mapeamento dos elementos pedagógicos de produção do currículo na *Capoeira*, busquei identificar, junto aos praticantes, as diversas formas de avaliação realizadas no acompanhamento da aprendizagem dos saberes adquiridos pelos alunos em seu processo formativo. Subtema que surgiu durante a produção dos dados junto aos praticantes do *Caatinga*.

Bom, avalio o saber que a gente desenvolve e que a gente espera que o aluno também desenvolva, além do saber da experiência, que é o que vai fazer atuar na prática, são os chamados saberes curriculares mesmo, o saber disciplinar como diz o Tardif, porque o domínio do conteúdo é fundamental, a gente que trabalha numa visão mais crítica reflexiva, sabe que é importante ter o conteúdo, mas que é preciso você dominá-lo para poder fazer a crítica, você só consegue fazer a reflexão se você souber o que é que você está falando, ninguém consegue defender uma ideia de algo que não sabe o que é, então, quer dizer, a gente vai discutindo e vai desenvolvendo e através do saber, junto com a formação, avaliando esse processo e procurando formar da melhor forma possível os nossos alunos (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Ao final da aula, em que foi realizado “a análise de um plano de aula” a professora propôs **uma avaliação individual**. - Cada aluno vai *produzir um texto*, em casa, sobre um dos assuntos estudados na disciplina, **trazendo a perspectiva do autor do texto**, e me entregar no nosso último encontro. Vou juntar a nota dessa prova com os trabalhos produzidos e os seminários realizados durante a disciplina e dar a nota final (DIÁRIO DE CAMPO – OBSEVAÇÃO PARTICIPANTE, NOVEMBRO, 2018). (Grifos meus).

Mais uma vez, fica evidenciado a preocupação da professora em favorecer a aprendizagem dos alunos, com ênfase no domínio dos conteúdos ensinados. Conteúdos teorizados por autores, trazidos pela professora *Sabiá* com a expectativa que sejam absorvidos pelos alunos para uma aplicação na prática, seguindo a mesma sequência apontada pelo autor, a exemplo dos componentes curriculares apontados no livro *Didática*, do Libâneo (1994).

Ao estudar a avaliação da aprendizagem, no diálogo com autores como Heller (2004), Hoffmann (2001), Luckesi (2012) e o próprio Libâneo com Oliveira e Toschi (2011), consigo compreender que a avaliação no ensino superior deve existir com a finalidade de conhecer para intervir nos problemas de aprendizagem, percebidos no processo de produção e acompanhamento do saber, sendo necessário refletir e dialogar, constantemente, acerca da concepção de avaliação na perspectiva de formação de profissionais, que deve ser construída em meio às relações sociais que emergem no seio das experiências vividas no cotidiano da formação. Coadunando com a visão de avaliação desses autores, percebo a importância da escolha da prática avaliativa articulada com os objetivos que se deseja atingir. É, também, fundamental que se ofereça ao aluno oportunidades diversas de mostrar seu desempenho, evitando fazer do processo de *aprendizagem ensino* um mecanismo somente de aplicação de instrumentos padronizados de avaliação.

Com esse entendimento, e ainda, considerando o que apregoa Luckesi (2012), a avaliação deve assumir um caráter adjetivo, no sentido de qualificar a realidade, em busca da compatibilidade entre objetivos intencionalizados e os elementos curriculares trabalhados e aprendidos. Pensar a avaliação nessa ótica implica: “compreender o ato de avaliar como um modo de acompanhar a qualidade de um determinado curso em ação e, se necessário, intervir, tendo em vista o seu sucesso” (LUCKESI, 2012, p. 433).

Motivado pelo desejo de concluir a caminhada pelas *veredas* da *Capoeira*, no diálogo com os praticantes, tentei visualizar as dificuldades enfrentadas por eles, ou seja, os *espinhos* encontrados na caminhada pelas *veredas*, em todo o trabalho de produção do currículo indispensável à formação do pedagogo. Tanto no relato da professora *Sabiá* como nos depoimentos dos alunos, a dificuldade de leitura e interpretação de texto foram apontadas como entrave da formação.

Um dos principais problemas que nós temos é **o nível de leitura e escrita dos alunos**, os alunos estão saindo do nível médio sem nenhuma visão crítica da realidade, faltam os conhecimentos básicos das disciplinas da área das ciências humanas, principalmente, muitas vezes eles não sabem se posicionar em relação a, digamos assim, a essa história mesmo sendo uma história factual, essa cronologia que a gente estudou da nossa realidade, eles têm dificuldade de fazer isso, **dificuldade de ler e de escrever**, se eles têm dificuldade de ler, o escrever é o mais complicado ainda, porque aí **na hora de expor o pensamento ele não sabe colocar no papel**, essa é uma das principais dificuldades. Outra dificuldade é a nossa **falta de uma biblioteca boa**, que a gente diga: olha tem tais assuntos, você dá uma bibliografia longa e o aluno vai lá e procura, faz o que? Procura aquilo que é mais interessante para ele, ou que ele está precisando ler naquele momento e não tem, agora ele está, praticamente, **lendo o livro que a gente leva para ele ler**, não tem uma biblioteca atualizada (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] o curso em relação às disciplinas, **os trabalhos, as atividades que a gente faz**, tudo isso eu já esperava que isso fosse acontecer [...] eu **faço o que os professores pedem, mais enfrento muita dificuldade, tanto de leitura como para escrever os textos** (BEIJA FLOR 2 - GRUPO DE CONVERSA).

[...] às vezes **trazem uns textos com uma linguagem que a gente não consegue entender, a gente ler por ler**, mas a gente não entende o que estão querendo dizer, e no final acaba que fica **aquilo ali só por ler**, porque **ninguém entendeu o texto, a linguagem foi horrível e os professores não explicam** [...] (BEIJA FLOR 4 - GRUPO DE CONVERSA).

[...] Tem atividade **para ler um livro**, exemplo, materialismo histórico dialético, então você vai na biblioteca, mas você não acha o livro, acontece muito isso também aqui, **os professores pegam uma lista de livros que não tem na faculdade**, então como é que a gente vai ter acesso a esse material (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA).

A professora *Sabiá* enumera como principais desafios presentes em sua prática docente as dificuldades de leitura, interpretação, produção textual e a falta de visão crítica da realidade, no que se refere aos elementos fundamentais para a formação básica dos alunos. Ela atribui esses desafios ao nível de aprendizagem em que se alunos saem do Ensino Médio, oriundos de uma educação precária, sem adquirir conhecimentos elementares básicos para o seu desenvolvimento e ingresso no Ensino Superior. A esse respeito, Zago (2006) discute que um elemento basilar intrínseco às dificuldades de aprendizagem dos alunos no Ensino Superior encontra-se na falta de qualidade do ensino público básico, do qual eles precisam para dar continuidade ao seu processo formativo. E que a ampliação, no Ensino Fundamental e Médio, do número de vagas não resolveu os problemas relacionados à qualidade da educação, contribuindo com sua eliminação da exclusão escolar e não da exclusão do acesso conhecimento.

Além das dificuldades na leitura e interpretação textual e cultura social, os praticantes apontaram dificuldades, ainda, relacionadas à seleção e ao encaminhamento de bibliografias para leitura, pela falta de biblioteca nos *campi*, com acervo amplo e atualizado de produções na área.

Diante da realidade apontada, procurei encerrar a caminhada pelas *veredas* e conversar com os praticantes, em um local, a meu ver, de possibilidades de ideias e sugestões diferentes que poderão se unir na luta incessante pela melhoria do *currículo* formação do pedagogo na UECE.

[..] **investindo num processo formativo, formação continuada** em leituras gerais para fazer a relação como os saberes curriculares aplicados no dia a dia [...] estudando **vários autores que tratam da educação em geral**. Procurando compreender o que eles estão propondo teoricamente, lendo o material que eles escrevem, tentando também pesquisar e escrever alguma coisa nessa mesma linha, **para poder socializar e sistematizar com seus pares e com os alunos** (SABIÁ - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Precisamos de **mais disciplinas práticas**. Que não seja só o tempo de prática do estágio. Que dê oportunidade para a gente **ver os problemas da escola** para saber o que, ao se deparar com nossa atuação (BEIJA FLOR 1 – GRUPO DE CONVERSA).

Bom, vou falar agora relacionado à parte dos professores, de alguns professores, eu colocaria **investir na questão da prática, de alguns professores em sala de aula, não ter aquela aula tão expositiva**, porque não desperta aquela criatividade, não desperta tudo, então falta para mim entendeu, **ter mais prática relacionada à aplicação do conteúdo na escola**. Então, sem aula expositiva (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

Enquanto a professora aponta sugestões, com foco na formação continuada, para aprendizagem da teoria, ampla e diversificada, visando à socialização e sistematização de propostas teóricas formativas entre professores formadores e alunos para uma aplicação prática, os alunos propõem investimento em formação dos professores e organização da universidade voltada para a produção do currículo na prática, na invenção de modos diversos e diferenciados de condução da formação, saindo das aulas expositivas e caminhando rumo à produção do saber em meio à reflexão e execução de atividades práticas de resolução de problemas enfrentados no dia-a-dia da escola, com o aumento da carga horária de disciplinas que favoreçam aprender e produzir conhecimento com as experiências vivenciadas no contexto da ação. Sobre este aspecto, Tardif (2002) se posiciona, dizendo que, os saberes dos professores são múltiplos e que, estão

envolvidos em sua prática docente, *saberesfazeres* bastante diversos, resultantes de procedimentos variados e de natureza diferente.

Corroborando com essa perspectiva, Oliveira (2017), se apropria do pensamento convergente de Lefebvre (1981) e Penin (1995) de que no seu movimento inicial, “as atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática cotidiana”, mas acrescentada de uma dinâmica de produção curricular, em que essas atividades retornem “à prática social, à vida cotidiana, para que sejam colocadas à prova” (OLIVEIRA, 2017, p. 115). Essa discussão se aproxima dos ensinamentos de Certeau (1994), ao considerar que é no movimento das práticas criadas, articuladas aos outros movimentos de escrita da história que se renova, sempre de modo diferente e dinâmico, que se constrói o novo, desfiado pelo movimento tático e astucioso dos praticantes, no contexto da ação.

5.3 O CURRÍCULOFORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO ROÇADO

O enveredamento no *Roçado* para a produção dos dados ocorreu, inicialmente, com uma conversa entre eu e a professora *Asa Branca*, em uma sala do seu contexto de trabalho, onde se iniciou a caminhada pelas *veredas*. Na ocasião, apresentei a professora, a finalidade da pesquisa, acompanhadas de minhas pretensões em realizá-la no curso de Pedagogia da UECE e as contribuições pretendidas sobre o *currículoformação* do pedagogo nessa instituição, da qual eu faço parte como professor formador de professores, e especificamente, de pedagogos.

Ao iniciar a caminhada no cotidiano da formação, no *Roçado*, a primeira preocupação foi com as concepções e ações dos praticantes sobre o conceito de currículo, para em seguida, dar continuidade, a cartografia, no cotidiano da produção curricular vivida nesse contexto. Os dados surgiram também, meio aos procedimentos realizados e nos diálogos estabelecidos na aplicação dos instrumentos com a produção da narrativa escrita e entrevista com a professora *Asa Branca*, *narrativas* escritas e grupo de conversa com os alunos, aqui identificados, também, como os *Beija Flores*, além de buscar identificar essas concepções e os outros elementos curriculares em ação, analisados, a seguir, durante as observações participantes em sala de aula.

A professora *Asa Branca* atendeu as minhas expectativas de acolhimento, contribuições diversas na produção dos dados e, principalmente, no estabelecimento de parceria e diálogo agradável durante todos os encontros de observação participante em sala de aula. Ao iniciar a conversa sobre currículo, logo apresentou sua perspectiva em torno dessa faceta, que também apontou pistas diretas, para a visualização de suas concepções materializadas da produção do *currículo* formação do pedagogo sob sua responsabilidade.

O currículo para mim **é a vida, a vida do curso** [...] a partir da sala de aula, aliás desculpa, a partir da universidade que vem de um projeto de estado, que vem de um projeto de Brasil, e currículo ele representa, ele vai afunilando, ele nasce das políticas educacionais, nacionais, vem para as estaduais e vem para as municipais, no nosso caso ele vem para o âmbito da universidade. Então **currículo para mim, ele é tudo isso vivido aqui na sala de aula**, então ali nós colocamos todas as nossas intencionalidades, **as intencionalidades advindas de todos esses espaços, elas se efetivam aqui no currículo que é vivido** [...] **o currículo, ele não é só aquilo que está escrito, ele é também o vivido**, é fundamental **o professor** trabalhar isso aqui, por isso ele **precisa conhecer o projeto pedagógico do curso, porque é aqui que ele vai ver todas essas diretrizes e vai ver quais são as intencionalidades que ele pode trabalhar na sua disciplina** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] eu **defendo hoje** o currículo para os cursos, **o currículo em que todas as disciplinas se pode fazer prática, todas**, em todas, não tem nenhuma, ah uma disciplina só de fundamento, mas pode fazer prática, se você analisar os fundamentos políticos pedagógicos de um projeto pedagógico, é uma prática excelente, se você olhar os fundamentos históricos, fundamentos filosóficos, fundamentos sociológicos, para onde é que esse projeto aponta, é uma prática. Então assim, **as práticas, elas são fundamentais e desde que elas se voltem também para teoria, elas estão interligadas com a teoria** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA).

As primeiras pistas apresentadas pela professora me fazem sentir e pensar na continuação do diálogo, com ela, direcionando o olhar para uma perspectiva de currículo vivido no contexto da ação. Sentimento tocado pela verbalização de termos como “a vida do curso”, “tudo que se vive na sala de aula”, e a “materialização das intencionalidades escritas, vividas no fazer docente da prática voltado para a teoria”. Permitindo compreender a importância e significado da prática para a produção teórica. Me fazendo compreender como Certeau (1994, 1996), na possibilidade de *pensar* fazer o currículo pelas experiências singulares, criadas e recriadas na tessitura das relações cotidianas, aliadas às práticas produtivas que incorporam as diversas maneiras inventivas do sujeitos sociais construir sua própria liberdade.

Com essa perspectiva da professora *Asa Branca*, busquei ampliar a discussão para a identificação de sua concepção sobre *currículo* formação do pedagogo sob sua mediação no contexto formativo em que atua.

Bom, essa alteração que eu fiz na ementa, ela já dar uma direção ao nosso trabalho, então eu **procuro voltar muito a prática, a formação do meus alunos para o lugar onde eles vão trabalhar que é a escola**, então não é à toa que a nossa primeira unidade, eu estudo inicialmente o campo de conhecimento da pedagogia, a didática e a educação, e daí eu vou trabalhar a escola, **para eles conhecerem a escola que é o lugar de trabalho deles**, e aí eu aproveito para esclarecer toda uma vida formativa que eles poderão construir, uma identidade profissional que eles poderão ter, como é que eles podem **se fazer professor no curso e na prática deles**, então, eu procuro **direcionar a minha prática aos novos fazeres na sala de aula** muito a partir **dessa ementa que eu adequiei e essa ementa vem da necessidade dos meus alunos no diagnóstico que eu sempre faço no início do curso [...]** Quer dizer, ela **surge da necessidade do contexto e da prática [...]** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Bom, eu já trouxe um exemplo, da reflexividade, [...] **eu procuro hoje trabalhar muito a questão do currículo ligado a vida**, e hoje eu venho lendo um texto do Leonardo Boff que não tem nada a ver com o currículo aqui, mas assim um texto super interessante que ele defende exatamente como prêmio Nobel da paz, aí que ele cita, e ele **defende que a centralidade do mundo hoje não é o homem, o mundo não é mais, não gira mais em torno do homem, é a vida, e a vida em todas as possibilidades**, a vida das plantas, dos animais, da própria natureza. Muito interessante [...] **eu trabalho muito na concepção do currículo ecológico ... o currículo vivido, o currículo que tem a perspectiva da vida, da vida do curso, no emaranhado de todas as dimensões, dimensões políticas, éticas, étnicas, de tudo que se constrói durante a formação**, é uma pena que a disciplina só dura um semestre, mas, a gente tenta fazer isso (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA).

Uma das coisas que eu **considero fundamental é a intencionalidade**. A intenção da UECE **é formar professor**, mas que professor? **O que vai trabalhar a transformação social** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA).

Finalmente, **almejam profissionais que possam construir suas identidades a partir de um movimento em triangulação e que tenham em seus vértices: um projeto coletivo, um projeto institucional e um projeto pessoal [...]** cuja aproximação com a práxis real (ASA BRANCA – NARRATIVA ESCRITA).

Essa compreensão política que temos acerca da finalidade do nosso trabalho pedagógico, envolve também a nossa concepção sobre a relação entre sociedade e conhecimento. Essa postura vem dando sentido ao que fazemos. Para tanto é possível considerar: - **A educação dentro da sociedade, com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização;** - **Educador como partejador de futuro capaz de realizar as possibilidades que a educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades;** e - **Conhecimento como ferramenta da liberdade** (ASA BRANCA – NARRATIVA ESCRITA).

Tanto nos fragmentos da entrevista como nas narrativas, a professora *Asa Branca* denota firmeza e convicção na realização de um trabalho que almeja a formação de professores para a transformação e democratização da sociedade. E que esta deve ocorrer, partindo do contexto da prática, no emaranhado de todas as dimensões, com todos os seus condicionantes. Ideia de currículo como rizoma, (DELEUZE; GUATTARI, 1995), e considerando a vida e os desejos dos envolvidos, mediado pela ação docente intencional dos professores formadores, remetendo-se à visão de currículo praticado, vivido e construído nas redes dos *saberesfazeres* (CERTEAU, 1994), (FERRAÇO, 2004) e (ALVES, 2002). Concepção que se alinha com os apontamentos de Garcia (1999), de *currículoformação* que deve ser construído no sentido de ajudar os profissionais da educação a desenvolverem o compromisso com a escola democrática e responsável pela promoção de valores e preparação dos alunos para o exercício da cidadania.

A concepção de produção de *currículoformação* do pedagogo se afasta da visão de currículo como padrão oficial e acompanhado com mecanismos de controle, e se une ao movimento em defesa de processos formativos pautados nas práticas dos contextos cotidianos, abrindo espaço para a criação de “possibilidade de analisar o imenso campo de uma 'arte de dizer' [e de fazer] diferente dos modelos que reinam de cima para baixo [...]” (CERTEAU, 1994, p. 86).

Na conversa com os alunos, ao instigá-los sobre suas expectativas de formação no curso de Pedagogia, almejaram se construírem como profissionais da educação seguindo, também, a perspectiva apresentada pela professora *Asa Branca*.

Quero me formar para dar um retorno à sociedade daquilo que aprendi na universidade, no sentido de contribuir, ajudando as pessoas a superarem os problemas enfrentados no dia a dia e emanciparem como sujeitos sociais (BEIJA FLOR 2 - GRUPO DE CONVERSA).

Pretendo ser uma profissional da educação **que luta em prol da libertação daquelas pessoas que sofrem com as mazelas da sociedade capitalista** (BEIJA FLOR 3 - GRUPO DE CONVERSA).

[...] ser uma professora que consegue **enfrentar os problemas da escola para formar um cidadão crítico e com capacidade de transformar a sociedade** (BEIJA FLOR 5 - GRUPO DE CONVERSA).

São desejos que vão ao encontro do ideário da professora *Asa Branca*, que seja formar o profissional da educação, negando vertentes de currículo como prescrição de conteúdos transmitidos como dogmas, mas com a iniciativa de

práticas formativas que se aproximem da complexidade, dos diferentes fios que se unem, se transformando em “coisa só” (MORIN, 1995), em meio ao mundo vivido nos *espaçotempos* criados, tecidos e inventados pelos sujeitos da formação, conforme seus anseios e necessidades (CERTEAU, 1994).

Antes do mapeamento da prática de produção do currículo nesse contexto, ao olhar para trás e visualizar a paisagem das *veredas* já percorridas e ver uma concepção de currículo como invenção e produção da vida cotidiana, pedi para a professora *Asa Branca* citar experiências vividas em sua formação inicial, também no curso de Pedagogia, que ela as considera ter contribuído para a formação de sua identidade ideológica e de prática, tornando-se uma profissional, que em sua essência, luta pela construção de uma sociedade democrática.

Bom, eu considero fundamental para o curso de pedagogia as **disciplinas que se voltam para a formação do professor de series iniciais e de educação infantil** [...] os conhecimentos construídos nas **disciplinas que se tratava da dimensão do homem, o homem como um ser que poderia fazer sua história**. Então para mim, uma disciplina que me marcou muito, que hoje ela não existe mais nos cursos, é **a antropologia** [...] E nas disciplinas voltadas, específicas, as disciplinas que me marcaram mais, foram **o currículo, o currículo que eu fiz com a professora Solange Rosa, e também metodologia do ensino da matemática que eu fiz com a professora Idalina**, então foram duas disciplinas que me marcaram muito [...] **voltado muito para um currículo que dava conta do fazer, do viver** [...] (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Tem três práticas que eu enumero dessas disciplinas que eu posso citar aí, **na disciplina de antropologia foi uma avaliação que o professor fez na sala de aula**, o nome dele é professor Edilson, que ele fez uma **avaliação pesquisada, uma prova pesquisada, então para mim, foi um momento que eu aprendi mais naquela disciplina** [...] ele fez uma avaliação formativa que me marcou demais. **Na disciplina de currículo** a professora Solange fez conosco, o trabalho durante o curso todinho foi **a elaboração de um projeto, naquele tempo era o currículo**, hoje seria o projeto pedagógico para uma escola, naquele tempo nós trabalhamos, **fizemos o diagnóstico de uma escola, montamos uma proposta curricular para uma escola de ensino fundamental**. Então foi assim um momento em que essa disciplina me marcou muito [...] foi fundamental, **quando eu lembro assim das práticas, como as práticas foram fundamentais para minha formação**. E na disciplina de matemática, **a minha professora fazia mini aulas**, ela não chamava de mini aulas, ela chamava naquele tempo, apresentação de trabalho, mas **era uma mini aula que a gente dava**, e eu lembro **quando eu terminei de fazer minha mini aula, ela olhou para mim e disse assim - aí você vai ser uma boa professora, e eu não me arrependo, não sei se eu sou, mas eu procuro ser, procuro corresponder**. Então as **práticas foram fundamentais** [...] (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). Grifos meus).

As experiências citadas pela professora *Asa Branca*, que impulsionaram e deram sentido a sua formação e atuação docente, dizem respeito às ações

realizadas no contexto da sala de aula que favoreceram o *fazerpensar* práticas, considerando a realidade dos sujeitos que tentam construir sua história ao mesmo tempo em que são construídos por ela, com uma ação docente, desenvolvida por elementos curriculares pedagógicos, voltada para aprender e construir o novo através da prática, motivada pela tentativa constante de resolução dos problemas diagnosticados no cotidiano. Corresponde à produção do *currículoformação* tecida em redes, levando em conta a complexidade das relações estabelecidas pelos praticantes da ação. Nestes termos, “a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 36-37).

A partir da identificação das concepções do *currículoformação* do pedagogo, na perspectiva de seus praticantes, busquei nos diversos procedimentos de produção dos dados, mapear as práticas curriculares pedagógicas desenvolvidas nas *veredas* do *Roçado*. Em se tratando da ação docente, na abordagem de conteúdos e execução de procedimentos metodológicos para a consecução dos objetivos desejados, a professora apontou várias pistas que ajudam compreender a linha de pensamento de produção curricular, pela qual sua prática se apoia.

Então assim, **trabalho os conteúdos a partir de estratégia de ensino que se voltam para prática deles.** Trabalhamos muita oficina, **trabalhamos muito a questão da problematização em sala de aula, [...] trabalho uma fundamentação teórica, vai lá para problematização e depois fazemos as práticas.** Quando não, fazemos o inverso, **fazemos as práticas e vamos trabalhar a fundamentação,** que é o caso do estágio que a gente faz na disciplina de didática, onde os alunos vão para a escola, vão para sala de aula e entrevistam o professor e trazem essas ideias, as ideias que os professores lá da escola de Ensino Fundamental têm para a gente discutir a luz dos fundamentos da didática que é o ato de ensinar e aprender, um não existe sem o outro. [...] Olha, a nossa Ementa da disciplina, ela está bem voltada para isso, a gente andou fazendo umas adequações da ementa, do próprio projeto político pedagógico [...] a didática é sobretudo trabalhar o objeto de ensinar e aprender na sala de aula. Para mim, as pesquisas do grupo a qual sou vinculada, que é o JEPET, coordenado pela professora Selma, pela professora Rosário e pela professora Isabel Almeida, os nossos referentes, eles têm se voltado muito para discutir essa questão da **didática enquanto campo de conhecimento, e se ela é um campo de conhecimento, ela tem uma teoria que a sustenta, e essa teoria tem um objeto que é o ensinar e o aprender** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus)

Sim, eu disse que o currículo é tudo que a gente vive em sala de aula. Então, é, os momentos bons e ruins que a gente vive na sala de aula, para mim, faz parte do currículo. E aí o jeito de fazer, a estratégia que

você usa para desenvolver, porque o que eu quero é a aprendizagem dos meus alunos, quando eu digo o elemento fundante da didática é o ensino, ou seja, o objeto é o ensino, **eu defendo que só tem ensino onde tem aprendizagem**, não tem ensino se não tem aprendizagem. Se houve ensino sem aprendizagem, não houve ensino. Então **currículo para mim é tudo isso [...] é aquilo que me leva à práxis**. Então, todas as disciplinas que eu trabalho o currículo na direção de emancipação do sujeito, como é o nosso, então eu preciso trabalhar a práxis em todas as disciplinas. Se a práxis está presente, o pedagógico também está presente. Para mim, todas as disciplinas nas licenciaturas são pedagógicas. Portanto, elas são também políticas. Porque o pedagógico carrega em si um conteúdo político, **uma intencionalidade** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] **A prática do professor incumbida de articular componentes de forma a possibilitar o real processo de ensino e aprendizagem num movimento de ação-reflexão-ação refletida sobre a prática docente**. Caracterizada como **mediadora entre os aspectos teóricos-científicos e os aspectos práticos da ação docente, gerando novas possibilidades na trajetória do ensinar e do aprender** (ASA BRANCA – NARRATIVA ESCRITA).

Ao analisar os relatos da professora, é possível sintetizar sua ação docente, caracterizada em sua essência, pelo estudo de conteúdos por meio de estratégias voltadas para a prática, ou seja, para aprender através da reflexão e discussão dos problemas da escola, no diálogo com os professores que estão no enfrentamento dos desafios da escola. Um processo formativo que se dá pela práxis político-pedagógica, num movimento de ação-reflexão-ação, como possibilidade de ensinar e aprender, criando novas formas de viver por meio do ataque aos problemas que a vida oferece. Diz respeito ao ato de produzir a vida por meio da vida.

Na conversa com os alunos, ao tratar da forma como os professores trabalham os elementos curriculares pedagógicos, visando ao alcance da aprendizagem duradoura, eles deram depoimentos que vão ao encontro das afirmativas da professora *Asa Branca*, deixando explícito o gosto pelo estudo através do debate dos elementos curriculares presentes e detectados por eles no entorno da escola, visando à construção de saberes necessários no exercício de sua profissão. Isto me leva a pensar como Nóvoa (2009), ao defender a possibilidade de construção dos saberes da docência por dentro da profissão.

Gosto das disciplinas em que todos os conteúdos estudados e forma como os professores trabalham servem para nossa atuação em sala de aula. Me ajuda a ajudar os meus alunos, com a melhor forma para ajudá-los (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

Aprendo muito nas aulas que estudamos através do debate dos conteúdos relacionados aos problemas da escola, e aprendendo a

fazer nos trabalhos de grupo, nas mini aulas e as pesquisas na escola (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA).

É muito quando **a gente vai para a escola**. Ao **ouvir das professoras o que acontece lá**, fico pensando como vou atuar quando estiver lá como professor também. E **trago isso para o debate aqui na sala com a professora e os colegas** (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA).

Segue, abaixo, uma nota do diário de campo, com o registro de um ato pedagógico da professora, que comprova a realização dessas experiências, conforme os depoimentos dos alunos.

A professora iniciou a aula formando os grupos de trabalho para **realização de uma pesquisa nas escolas, com o objetivo de aproximar os alunos ao campo de trabalho com a identificação geral dessas escolas, com foco na problemática pedagógica da prática, por meio de visitas, entrevistas e análise dos seus Projetos Políticos Pedagógicos**. (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ABRIL, 2018) (Grifos meus).

São depoimentos e registros de experiências vividas em sala de aula que revelam uma prática docente pautada no trabalho coletivo, na reflexão e no diálogo sobre os elementos curriculares que surgem no cotidiano de suas ações e na realização de atividades práticas e diversificadas. Trata-se de pensar a produção do *currículoformação* do pedagogo, construída dentro da profissão, baseada numa combinação complexa de aspectos científicos, pedagógicos e metodológicos, ancorados pelas experiências vividas pelos professores, sobretudo os professores experientes que atuam no contexto da escola. Neste sentido, Garcia (1999), Farias (2006) e Nóvoa (2009) recomendam que a Universidade pode ajudar os professores das escolas a perceberem os desafios e necessidades individuais dos alunos, promovendo a prática de forma discursiva, questionadora e problematizadora, devendo, ainda, serem mais abertos às inovações, produtoras de mudanças, dando conta das evoluções do contexto atual.

Diante da visualização da paisagem geral da prática docente de produção do *currículoformação* do pedagogo no *Roçado*, reivindiquei aos praticantes, em alguns momentos do percurso pelas *veredas*, que listassem experiências pedagógicas realizadas em sala de aula, que consideram relevantes e indispensáveis à formação do pedagogo nesse contexto.

Um saber que eu identifico como fundamental para a formação do pedagogo é um que vem da minha formação contínua. Então, **eu procuro** cada vez mais, buscar me fortalecer teoricamente, **me fortalecer a partir de saberes de conhecimento, dos saberes da prática, dos saberes da**

experiência de outras pessoas, dos meus colegas, eu tenho até um textinho onde eu escrevo um pouco disso. E **é nesses espaços formativos que eu procuro buscar elementos para fortalecer e aprofundar a minha prática como professora, nas próprias reuniões, nas conversas com meus colegas, nos eventos, no meu processo de formação contínua e que pela minha práxis que eu trabalho, isso pode me levar ao desenvolvimento profissional** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Dessa forma ,as práticas curriculares que desenvolvemos [...] estão voltadas para uma formação que considera a ideia de que **não estamos prontos**, por conseguinte a ideia de ruptura está sempre presente e deve possibilitar o **pensar em situações de modo que o aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas** (ASA BRANCA – NARRATIVA ESCRITA).

Algumas disciplinas do curso de Pedagogia **levam os estudantes às escolas para que se possa perceber**, mesmo que de forma superficial, **através de pesquisas, entrevistas ou momentos de estágio ministrando aulas, como é o dia a dia na escola. A relação teoria e prática é algo indispensável no curso de Pedagogia** [...] e eu como professora, com experiências anteriores em escola e como bolsista do PIBID, entendo a **necessidade de vivenciar o cotidiano escolar antes de assumir a profissão** (BEIJA FLOR 1 – NARRATIVA ESCRITA).

[...] algumas disciplinas, principalmente as que **envolvem muita prática, como ludicidade, Didática, Arte e Educação**, me fizeram ampliar o olhar e perceber que **sou eu, na prática, que faço a diferença na minha formação**. Acredito sim, que é necessária **uma formação política, acrescida a tudo que existe para ser aprendido e vivido dentro da universidade** (BEIJA FLOR 4 – NARRATIVA ESCRITA).

As disciplinas em que a gente participa de experiências práticas são muito importantes e significativas, **pois a gente consegue vivenciar e perceber na prática os problemas a serem enfrentados em nossa atuação profissional** (BEIJA FLOR 4 – GRUPO DE CONVERSA).

As aulas de visitação às escolas são importantes para a gente entender que a prática é complexa, que tem gente que acha que não é (BEIJA FLOR 5 GRUPO DE CONVERSA).

Os praticantes, tanto a professora *Asa Branca* quanto os alunos, apresentam em seus depoimentos experiências que consideram relevantes, ocorridas no cotidiano da formação, direcionadas para uma perspectiva de produção curricular inventada no contexto da prática, em que a escola é utilizada como laboratório de pesquisa, intervenção e promoção de novos saberes, que irão compor a formação dos futuros profissionais da educação, além de subsidiar a formação continuada dos professores formadores. Isto corresponde ao pensamento de Deleuze Guattari (1992), de currículo construído no movimento das operações cotidianas, buscando na reflexão e no diálogo criar e praticar, na complexidade

enredada do contexto, novas formas de caminhar e fazer. E isto, se deve ao trabalho de busca de ampliação do conhecimento, constante, da professora formadora, inserida em programas de formação continuada, pesquisa e produção científica e troca de experiências com seus pares, dentro e fora de sua instituição de atuação. A efetivação dessas práticas foi percebida no decorrer das aulas de didática, sob a responsabilidade da professora *Asa Branca*, durante um semestre, sempre propondo o estudo e construção de novos elementos curriculares em meio a uma atuação praxis.

Hoje, a professora propôs **um trabalho em grupo, na construção de mapas conceituais sobre abordagem de conteúdo, metodologia e recursos didáticos, articulados com seus usos identificados nas escolas.** Em seguida, **ocorreu a discussão dos conceitos mapeados, acompanhada de uma avaliação dialógica, mediada pela professora** (DIÁRIO DE CAMPÓ – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, MAIO, 2018). (Grifos meus).

Imbernón (2010) propõe aos professores se adequarem às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada, centrada em ideias de atuação, reflexão *prácticoteórica*, troca de experiências e a união da formação a um projeto de trabalho. Uma proposta de formação continuada que assemelha à prática de formação permanente da professora *Asa Branca*, agindo nas situações problemáticas dos professores, no contexto da produção do currículo na Universidade e sua socialização na escola. As reflexões feitas por Imbernón (2010), permitem a compreensão de que as situações problemáticas percebidas no contexto em que se produzem, possibilitam compartilhar evidências e informações na busca de soluções para o processo da formação dos professores.

Após a percepção das práticas pedagógicas consideradas relevantes pelos praticantes, procurei identificar, na continuação da caminhada pelas *veredas* e no diálogo com eles, o tipo de planejamento realizado para pensar essas práticas, pautadas na perspectiva do *fazerpensando*, refletindo sobre e com os problemas vivenciados no próprio processo formativo.

Bom, as minhas aulas, [...] planejo, **planejo toda aula**, eu tenho que **colocar alguma coisa mais atual**, [...] Então como é que eu planejo? eu **tenho sempre uma monitora, e eu faço planejamento em conjunto, embora online**, eu mando para ela [...] ver se ela traz alguma colaboração e a **gente pensar a aula a partir dos conteúdos que nós vamos trabalhar, mas pensando sempre estratégias de trabalho que deem conta dos momentos da aula** que o Saviani descreve, que é a **prática social, é a instrumentalização, a catarse, a síntese, a problematização**

sobre tudo, então todas as minhas aulas eu procuro associar a esses momentos da aula e eu também **utilizo um instrumento que eu chamo relato da aula**, têm outros que eu chamo **diário de classe**, mas eles têm sempre **a perspectiva dos alunos refletirem sobre o que a aula trouxe para formação deles**, qual os elementos didáticos que aquela aula suscitou e aí **a gente parte da aula anterior**, a gente parte daí **para fazer a aula do dia em que a gente planejou** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Dessa forma, **considero importante o planejamento de aulas práticas que estejam atentas às reais necessidades do estudante de pedagogia**, pois **o aprendizado só será significativo se pudermos pôr em prática o que foi ensinado de forma contextualizada [...]** é importante que os **estudantes de pedagogia tenham contato com a sala de aula, simultâneo ao curso para que possam refletir sobre suas práticas e ter uma visão crítica e reflexiva para se constituir como um profissional comprometido com a educação e com os alunos** (BEIJA FLOR 3 – NARRATIVA ESCRITA).

Temos um Blog, lá estão todos os textos a serem estudados, os textos produzidos pelos grupos, os slides trabalhados pela professora em sala e os roteiros de atividades práticas que planejamos para realizar tanto em sala como nas escolas (BEIJA FLOR 4 – GRUPO DE CONVERSA).

Sempre no início de cada aula, **a professora apresenta o plano**, com todas as atividades previstas para o dia e pede para a **equipe responsável** para iniciar a aula **apresentando a síntese do que foi estudado na aula anterior** (BEIJA FLOR 6 – GRUPO DE CONVERSA).

Este é o quarto encontro, consecutivo, em que a professora **inicia aula, apresentando o plano de aula, já postado no Blog da disciplinas, com a previsão de todas as atividades a serem realizadas no decorrer da aula**. A monitora é a responsável por todas as postagens no Blog e recebimentos de todas as produções realizadas no coletivo e individual. **Existe um calendário com as equipes responsáveis para acompanhar e fazer o relatório de tudo que acontece na aula, para apresentar de forma dialogada, no início da próxima aula**. O planejamento da aula, mais uma vez, **caracterizado pela flexibilidade, e apresentando entre um estudo e outro, proposta e execução de atividades práticas** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, MAIO, 2018). (Grifos meus).

Os relatos narrados pela professora e os alunos, acompanhado da nota de campo apresentados, visualizam a existência do planejamento como elemento curricular pedagógico, fundante na preparação e norteamento da prática, caracterizado, em sua essência, pela flexibilidade, pensado pela reflexão coletiva da necessidade do contexto da prática social em que se insere, para efetivação de uma ação docente por meio de atividades práticas, partindo da instrumentação, em seguida fazendo a catarse para construir a síntese problematizada. Com este mesmo ideário, Gandin (2007), preconiza que planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e traçando estratégias de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos desejados.

Oliveira (2017) corrobora com essa visão, afirmando que planejamento como exercício coletivo e reflexivo da ação pedagógica, só se sustenta pelo trabalho de articulação dos saberes e interação dos sujeitos com os elementos curriculares em produção. E, estando o professor, atuando como mediador responsável, “[...] atento ao centro de interesse dos alunos e de suas habilidades pode criar situações que auxiliem os estudantes a se envolverem com sua própria aprendizagem [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 201).

Diante do planejamento posto em prática na *veredas* do *Roçado*, tentei mapear os procedimentos metodológicos planejados e executados, durante todo o processo de produção dos dados, resultando numa variedade de relatos e experiências vividas em sala de aula, com a seleção de algumas, com representatividade expressiva do modo como se produz o *currículo* formação do pedagogo nesse contexto.

Bom, **a minha metodologia**, para mim a metodologia tem dois caminhos, é **o caminho dialético e o caminho formal**, não é que o caminho formal tenha desaparecido do dialético, porque **a primeira coisa que eu recomendo para eles, é que eles leiam os textos a partir do blog**, e a partir disso **aí a gente trabalha dialeticamente, e trabalhar dialeticamente é você dar a voz ao sujeito e você não tem outra forma de trabalhar que não seja numa horizontalidade como diz o Paulo Freire**. E aí, **a partir dessa escolha metodológica que eu utilizo, e como você mesmo colocou na aula, que não cabe na democracia uma outra forma de trabalhar na sala de aula que não seja a dialeticamente**, e aí eu busco estratégias. Então, eu trabalho a partir **do estudo de grupo**, eu gosto muito da **estratégia de oficina**, eu gosto muito da **estratégia de painel**, eu crio muitas estratégias, **gosto da estratégia de problematização, gosto da estratégia de seminário, gosto muito da estratégia de você deixar os alunos também pensarem estratégias**, que eu não fiz ainda nesse semestre. Mas assim, que eles criem a modalidade de estudar naquele dia. Depois que a gente trabalha uns textos, **aí a gente trabalha também uma unidade a partir de um texto da Léa Anastasiou que é sobre estratégias e lá ela monta [...] podemos trabalhar técnicas de introdução da aula, técnicas de introdução do conhecimento**, que é o desenvolvimento da aula, e **técnicas de síntese da aula**, então eu trabalho muito essas técnicas a partir dessas sugestões que a Léa faz, **o estágio é uma técnica**, que é **a aula de campo que ela descreve e que a gente chama de estágio**, aí tem, **no interior da aula de campo, você ter também o laboratório**, técnica de laboratório, e **a própria internet que a gente usa é uma técnica**, eu crio muito assim, a partir do outro, **aí eu adequo de acordo com a situação que a gente vai vivenciar, a que mais produz conhecimento naquele momento** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] as práticas do dia a dia, **as diversas maneiras de trabalhar em sala de aula**, somente contribui para minha formação, observo também que ainda tenho muito que aprender, **sei que o professor deve estar sempre em formação**, para que seja **um educador capaz de levar os alunos a tomarem uma postura crítica e reflexiva** (BEIJA FLOR 3 – NARRATIVA ESCRITA).

Gosto da forma como a professora propõe **o estudo dos textos, em casa, postados no Blog**. E aproveita o tempo da aula **para irmos às escolas, fazer diagnóstico, pesquisar e propor, na discussão coletiva e através de metodologias diversas, alternativas para a resolução dos problemas de aprendizagem das escolas, treinando com as mini aulas** (BEIJA FLOR 4 – NARRATIVA ESCRITA).

Nas disciplinas **dos professores que têm uma visão crítica, em tudo que estudamos, a gente leva a teoria para a sala de aula, para compreender sua aplicação na prática** (BEIJA FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA).

Hoje ocorreram os **seminários de apresentação dos relatórios da pesquisa feita pelos alunos nas escolas, com suas impressões gerais, desafios e problemas enfrentados pelos professores** em sua ação docente (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ABRIL, 2018).

A aula iniciou com a **apresentação do relatório com a síntese do conteúdo estudado na aula anterior**, dando continuidade com a **leitura da agenda do dia**. Em seguida, **pautando-se na leitura do texto sobre planejamento, ocorreu uma oficina de estudo e montagem de um painel contendo os diversos elementos que compõem o planejamento**. Ao final a professora propôs a **preparação de mini aulas em pequenos grupos** a serem ministradas posteriormente (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ABRIL, 2018).

Apresentação das mini aulas pelos alunos, em forma de teatro. Discussão e avaliação, em plenária, dos pontos positivos e desafios que surgiram durante as apresentações (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, MAIO, 2018).

Em síntese, a prática pedagógica no *Roçado* se caracteriza por uma metodologia marcada pela produção do *currículo formação* do pedagogo com a participação dos alunos, na realização de atividades diversas, que oportunizam a vivência e a construção do saber em meio a iniciativas de resolução dos problemas da prática, na relação entre os aportes teóricos e a necessidade do contexto, entre professores formadores, alunos e os professores que atuam nas escolas e entre os elementos curriculares que surgem na formação, da Universidade até as escolas. Estas práticas se relacionam ao que defende Nóvoa (2009, p.32), que “a formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada nas aprendizagens dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”.

Corresponde à metodologia de *aprendizagem em situação* de elementos curriculares *prático-teóricos* que se produzem na “tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicção e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e embates (ALVES; OLIVEIRA, p. 70). Tardif (2002, p. 49), corrobora com essa perspectiva metodológica, ao afirmar que as experiências se

constroem na prática cotidiana, muitas vezes, com conteúdos que não estão previstos nas propostas curriculares dos cursos de formação. As experiências vividas não são passíveis de objetivação. É no caminhar que se conhece e se constrói o caminho, constituído pela “cultura docente em ação”.

Ao considerar, ainda, as perspectivas de Certeau (1994), Alves (2002) e Ferraço (2004), compreendo que se trata de uma metodologia que se insere na complexidade e multiplicidade das relações estabelecidas entre os sujeitos da ação, na busca de compreender o conhecimento tecido nas diversas redes de *saberesfazeres*, criando e recriando um saber inovador nas relações estabelecidas entre os praticantes da formação. Nestes termos, os *currículosformação* se produzem em “redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos” (FERRAÇO, 2004, p. 85).

Para concluir o mapeamento dos elementos curriculares praticados na tessitura da formação do pedagogo no *Roçado*, busquei na aproximação com os praticantes, compartilhando de seus depoimentos e narrativas as diversas formas de avaliação aprendizagem do *currículoformação* realizadas nesse campi, sob a responsabilidade da professora *Asa Branca*.

Bom, as minhas escolhas eu já frisei de onde que elas vêm, e assim, **em toda a formação** eu tenho buscado **trabalhar, buscado explicações para as práticas dos professores, toda formação tem sido muito voltada para essa história**. Então assim, **avalio as práticas que eu trabalho em sala de aula, elas traduzem muito essa minha vontade de que os meus alunos, eles deem conta dos momentos formativos dos alunos deles, mas olhando para prática social deles** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Em um momento de observação participante, me aproximei de uma equipe de alunos que estava produzindo um painel sobre planejamento e perguntei como ocorria a avaliação da aprendizagem deles. Surgiram respostas precisas e diretas.

A professora avalia toda a nossa produção, tanto individual como os trabalhos em grupo, e sempre no final de nossas apresentações. Os trabalhos em grupo a gente posta no Blog e os individuais, a gente entrega para a monitora e ela passa para a professora (DIÁRIO DE CAMPO –, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, MAIO, 2018).

Nos momentos de avaliação, todo mundo se coloca, dizendo o que gostou e o que aprendeu com as atividades realizadas. É um diálogo com a professora (DIÁRIO DE CAMPO –, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, MAIO, 2018). (Grifos meus).

Apresento, a seguir, duas notas do diário de campo que confirmam a prática avaliativa citada pelos alunos, realizada pela professora *Asa Branca*.

A avaliação do conteúdo estudado ocorreu **em plenária, com a participação de todos os envolvidos nos trabalhos de equipe, mediados pelo olhar e as impressões teórico-práticas da professora** (DIÁRIO DE CAMPO –, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, MAIO, 2018).

Tanto nos **trabalhos realizados em forma de seminários como na execução das mini aulas, após sua conclusão, escolhia-se um grupo para coordenar a avaliação da atividade realizada**, em que os colegas refletiam sobre cada conceito abordado, com suas impressões, complementos e sugestões. E ao final, **a professora concluía a discussão avaliativa dando seu parecer final e apontando elementos a serem pensados nos planejamentos dos trabalhos seguintes** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, JUNHO, 2018). (Grifos meus).

São práticas que se caracterizam por meio da avaliação dialética, realizada através de atividades, tanto individual quanto coletiva, com ênfase no diálogo, e nos elementos curriculares presentes na problemática da prática das escolas, e considerando a intencionalidade pensada no planejamento. Diz respeito a uma forma de avaliação adjetiva, que visa qualificar os conceitos estudados na realidade em que se inserem e a serviço de um projeto de curso bem mais amplo, relacionado diretamente ao perfil do profissional pedagogo que se almeja formar (LUCKESI, 2012).

Luckesi (2011, p. 265), acrescenta, ainda, que avaliar significa “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão”. Assim, cabe ao professor formador criar meios para que o aluno possa desenvolver-se com segurança, na busca contínua de sua independência e autonomia, acompanhando e intervindo, visando assegurar a construção de saberes necessários para sua atuação profissional.

Com esse entendimento, a aprendizagem surge na articulação permanente entre as *prácticasteorias* tecidas nos diversos *espeçostempos* criados para a realização das ações cotidianas, visando uma melhor compreensão dos currículos *praticadospensados* (ALVES; OLIVEIRA, 2012).

Antes de finalizar o percurso pelas *veredas* do *Roçado*, compartilhei com os praticantes, dos entraves existentes no meio da caminhada, que acabavam por dificultar, as práticas de produção curricular. Conforme os relatos narrados pela professora *Asa Branca* e os alunos *Beija Flores*, assim como apresentado nos outros

contextos, o *Roçado*, também, enfrenta obstáculos que desafiam o processo *aprenderensinar*, implicando em prejuízos na formação do profissional pedagogo.

Interesse dos alunos. Essa é uma coisa muito difícil para gente lidar. Hoje a gente tem uma cultura do não estudo na sala de aula [...] nós estamos encontrando muita facilidade nas tecnologias. Então eu não leio mais, se eu precisar do sinônimo de uma palavra, eu vou lá no google e encontro. Então **a ausência de leitura e de cultura geral dos alunos são dificuldades que todos os professores, que nós professores, e eu como professora de didática convivemos com ela na sala de aula.** Palavras que às vezes são corriqueiras na nossa profissão de professor e **o aluno desconhece o sentido dela**, e por isso, ele não alcança um patamar mais avançado de conhecimento. Então essa para mim é **a maior dificuldade.** Culturalmente, **a internet, a tecnologia, tem as suas benéficas, mas também elas trazem esse prejuízo**, porque é difícil encontrar uma pessoa que te dê um livro que não seja técnico, mais light para você ler. **Muitos dos nossos alunos não sabem quem foi Machado de Assis, quem foi Quintino Cunha, nada, Olavo Bilac, a própria Raquel de Queiroz que é mais atual.** Você pode fazer uma pesquisa, eu lhe digo, porque nós trabalhamos uma pesquisa, **a importância da leitura na formação do professor e os alunos se limitavam a ler o texto.** Então não tem justificativa para isso, tem, mas não me convence (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

[...] aproveitamento do tempo pedagógico, do tempo, **é muito curto o nosso tempo com os alunos**, então se eles não vêm com os textos preparados para que você faça a discussão, tire as dúvidas, se aprofunde, [...] **fazer leitura em sala de aula, eu acho que essa prática, ela é irrelevante, leitura de texto em sala de aula** (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

A disciplina de Didática é muito importante, mas **o tempo é muito pouco, não só para a leitura dos textos como para a realização das atividades prática na escola**, pois antes de terminar uma, já tem outra e **com um prazo curto para realizar** (BEIJA FLOR 4 – GRUPO DE CONVERSA).

Muitas **leituras complexas**, com termos que a gente não sabe o significado. E, ainda, com **pouco tempo para ler, fazer os trabalhos e entregar.** Se a gente perde uma aula, já fica perdido (BEIJA FLOR 6 – GRUPO DE CONVERSA).

Conforme as narrativas citadas, as dificuldades desse contexto se resumem em pouco tempo para a realização das atividades, falta de interesse por parte de alguns alunos, e dificuldades na leitura e interpretação de textos. Para Charlot (2000), os desafios de aprendizagem existentes no contexto do Ensino Superior são resultantes de situações de fracasso ou trajetórias escolares que impulsionaram a conclusão do Ensino Médio, sem a aquisição de saberes básicos, podendo vir à tona a qualquer momento. O que torna necessário uma análise da realidade do aluno e uma atuação planejada do professor formador, no intuito de identificar, intervir e reverter as condições que determinam um contexto de formação

permeado por desafios dificultadores da construção de saberes profissionais duradouros.

Diante dessas dificuldades compartilhadas, reivindiquei que apresentassem sugestões, desde a organização e planejamento do curso até a execução das ações cotidianas que pudessem contribuir para a superação dessas dificuldades, ensejando na melhoria da produção do *currículo* formação, nos diferentes *espaçostempos* criados por eles, preponderantes para a formação do profissional pedagogo.

Olha, um dia desse, o colegiado discutiu, eu achei brilhante essa estratégia que **o colegiado elegeu para gente trocar práticas**, então quem tinha **práticas que pudesse trocar com os colegas, que o fizesse, inclusive nesse dia eu falei do estágio, eu falei do blog que a gente faz para preparar os alunos**, porque os colegas se queixaram que era muito difícil os alunos estudarem para se preparem para aula, e eu falei dessa experiência do blog (ASA BRANCA - FRAGMENTOS DA ENTREVISTA). (Grifos meus).

Aumentar a carga horária da disciplina de Didática, dar mais importância às disciplinas de estágio e que investem em atividades práticas, com mais tempo (BEIJA FLOR 1 – GRUPO DE CONVERSA).

Que aqui em nossa formação **a gente tenha mais espaço para falar, discutir, expor nosso pensamento e nossas dificuldades** (BEIJA FLOR 3 – GRUPO DE CONVERSA).

Que todos os professores sejam do Colegiado de Pedagogia, pois quando vêm **professores de outros cursos, eles não dão importância para atividades práticas e não discutem o conteúdo relacionando com os problemas da escola** e, às vezes demonstram não planejar as aulas (BEIJA FLOR 5– GRUPO DE CONVERSA).

Fazer uma **revisão na proposta pedagógica do curso, trazendo disciplinas optativas como Psicomotricidade, Dificuldades de aprendizagem, ludicidade para serem obrigatórias** e levando outras que hoje são obrigatórias para serem optativas, a exemplo de disciplinas totalmente teóricas (BEIJA FLOR 6 – GRUPO DE CONVERSA).

Ao fazer a releitura das sugestões apontadas pelos praticantes, percebo que neste contexto eles também apontam e reivindicam o planejamento e criação de estratégias que contribuam com o preenchimento de lacunas na formação relacionadas à troca de experiências entre os pares, dentro e fora da instituição formativas, com investimento em disciplinas, com maior carga horária, que favoreçam a realização de atividades práticas, pautadas em metodologias que possam permitir a reflexão na e sobre a prática das escolas pelos professores. Estas

possibilidades colocam os praticantes do *currículoformação* na condição de construtores de sua prática, inseridos no movimento da *ação reflexãoação*.

Essas propositivas relacionam com o que defende Nóvoa (2011), com a criação de um lugar que favoreça aos professores formadores envolver os formandos no centro das situações em que ocorre a produção do *currículoformação*, abrindo caminhos para que a prática profissional real possa ser o conteúdo do processo formativo. “Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores (universitários)” (NÓVOA, 2011, p. 06). Diz respeito ao estabelecimento de uma parceria entre universidades e escolas, no intuito de ultrapassar os muros de seu local de atuação para se aproximarem e promoverem um trabalho colaborativo, ensejador da formação do pedagogo, adequada aos desafios do atual contexto profissional.

6 INTERCESSÕES ENCONTRADOS NO ENREDAMENTO DAS VEREDAS DA PRÁTICA

Afinal que é o homem dentro da natureza? Nada, em relação ao infinito; tudo, em relação ao nada; um ponto intermediário entre o tudo e o nada. Infinitamente incapaz de compreender os extremos, tanto o fim das coisas quanto o seu princípio permanecem ocultos num segredo impenetrável, e é igualmente impossível ver o nada de onde saiu e o infinito que o envolve. Que poderá fazer, portanto, senão perceber alguma aparência das coisas num eterno desespero e não poder conhecer nem seu princípio nem seu fim?
(Pascal).

Guiado e movido pelo desejo de atingir o ápice dos objetivos deste estudo, busquei inspiração em Pascal, “Um ponto intermediário entre o tudo e nada” para identificar os elementos curriculares presentes na produção do *currículoformação* do pedagogo nos diferentes contextos da pesquisa, tanto os diferentes quanto aqueles que se assemelham, mapeados e analisados na seção anterior, que podem conferir o comum à formação do pedagogo na UECE.

Motivado por esse desejo, me veio a indagação: por onde começar para terminar? Fechei os olhos e pensei. De repente lembrei dos escritos de Guimarães Rosa, no “Grande Sertão: veredas”, procurei e lá encontrei: “As muitas águas. Os verdes já estavam se gastando. Eu tornei a me lembrar daqueles pássaros. O marrequim, a garrixa-do-brejo, frangos-d’água, gaivotas. O manuelzinho-da-croa! Diadorim, [...]” (ROSA, 1986, p. 250).

Essas lembranças de Guimarães Rosa me reportaram aos “pássaros”, sujeitos praticantes da pesquisa, *A Bem-te-vi*, *a Sabiá*, e *a Asa Branca*, desbravando elegância, beleza e sabedoria, juntamente com os amáveis e queridos *Beija Flores*. Acompanhado das imagens vividas com esses praticantes no decorrer da produção dos dados, veio a necessidade de voltar às narrativas, depoimentos e registro de experiências, analisados na seção anterior, para identificar no mapeamento da prática analisada, os elementos curriculares em produção, diferentes e semelhantes.

Segundo André (1983), na análise de dados em pesquisa com abordagem qualitativa, bem como no procedimento que denominei de *análise de prosa enredada*, revisitar os dados, até mesmo aqueles já analisados em momentos anteriores, é fundamental para a compreensão do *currículoformação* do pedagogo no processo da prática e conclusão do estudo.

Assim, retomo às *veredas* percorridas e aos temas e subtemas analisados na seção anterior para identificar, na formação do profissional pedagogo na UECE, as diferenças (de cada contexto) e os pontos de intercessão (o comum), compartilhado com as redes das práticas docentes-discentes que afirmam a potência dos *saberes-fazer*s cotidianos que se colocam na contramão das atuais políticas de currículo e de formação que têm sido impostas pelo atual governo antidemocrático e neofacista. Isto corrobora com a contribuição de Deleuze e Guattari (1992) para o pensamento contemporâneo de produção do saber com ênfase no tripé pensar, inventar e criar, ao ressaltarem a importância da história da filosofia de despertar conceitos e colocá-los de volta ao debate à análise para serem mais bem compreendidos e notar sua inserção na realidade, provando sua consistência ou não.

O primeiro tema analisado diz respeito ao *currículo* que desencadeou dois subtemas: *Concepções de currículo das professoras formadoras*; e *Perspectivas dos praticantes sobre a produção do currículo formação do pedagogo nos contextos da pesquisa*.

O confronto das análises desses subtemas resultou na compreensão de que, tanto no *Caatinga* quanto *Roçado*, a concepção de currículo das professoras se encaminha para uma perspectiva de *currículo formação* como rizoma, considerando sua produção num enredamento com todos os condicionantes e dimensões (DELEUZE; GUATTARI, 1995); vivido, praticado, inventado e construído conforme as necessidades do contexto, (CERTEAU, 1994); desenvolvido através do pensamento complexo, tentando articular os diversos campos disciplinares, aspirando um conhecimento multidimensional, livre de fragmentação, compartimentação e redução, e ainda, acompanhado do reconhecimento do inacabamento e da incompletude do saber. (MORIN, 2007).

Já a concepção da professora *Sabiá* da *Capoeira*, embora não se encaminhe para uma perspectiva de currículo como rizoma e praticado, se posicionando ainda a favor da seleção e socialização de conteúdos previstos na proposta curricular do curso, propõe fazer a revisão e reconstrução do conteúdo, de forma crítica, ensejando um processo formativo para a transformação social. Ao visualizar essas concepções, percebo a possibilidade de uni-las, pela reflexão e pelo diálogo, em busca de ampliação consistente de uma concepção de currículo

prácticoteórica direcionada para uma produção curricular vivida e construída no contexto da prática.

Com relação às perspectivas dos praticantes sobre o *currículo* formação do pedagogo na UECE, a análise dos dados nos três contextos traz a compreensão de que essas perspectivas se assemelham, tanto por partes das professoras quanto dos alunos, ao almejarem um perfil de formação do pedagogo para a democratização e transformação social. Percebi no diálogo com os praticantes e na vivência das experiências com eles, o desejo em formar um pedagogo munido de *saberes*fazeres, desencadeados das dimensões pessoal, profissional e institucional, com visão crítica, autônomos, livres de quaisquer formas de controle e conservadorismo, construídos meio a interação coletiva, reflexiva e praxica, se apropriando dos aspectos vividos no contexto da prática e a favor da vida e de viver a vida em todas as possibilidades.

O segundo tema analisado foi o da *Formação das professoras formadoras*, que desencadeou o subtema: *Experiências da formação inicial que serviram de base para a constituição dos saberes das professoras*.

As professoras dos três contextos deram depoimentos, em suas narrativas, que despertam para a importância das disciplinas que investem, de algum modo, em atividades práticas. A professora *Bem-te-vi* resgatou as experiências de sua formação inicial, na sala de aula com atividades que buscavam contextualizar os aspectos da prática social, no exercício de pensar sobre os problemas da ação pelo debate e a reflexão, visando a sua formação como profissional crítico e com compromisso político. Enquanto que a professora *Sabiá* deu importância às atividades práticas desenvolvidas nos projetos e programas de monitoria e extensão, como a pesquisa com aplicação prática, os momentos de estágio nas escolas, fazendo a relação *teoriaprática*. Já a professora *Asa Branca* considerou como base de sua formação as disciplinas tanto teóricas como práticas, de formação do professor, preocupadas em “formar o homem como ser crítico, histórico e social”, citando disciplinas como Antropologia, Teorias do Currículo e Metodologias de Ensino, que realizava, no intuito de produzir o currículo através do fazer e do viver meio a reflexão sobre a prática e com atividades práticas, a exemplo da construção de projetos e o estágio nas escolas por meio de mini aulas.

As experiências citadas por todas as professoras direcionam para o valor do currículo praticado na formação do professor/pedagogo. Tratam-se de práticas

que podem se complementar, para compor o conjunto do *currículoformação* do profissional para atender os anseios e às necessidades dos sujeitos, no contexto social que se apresentam, comportando atividades *prácticoteóricas* desenvolvidas através da pesquisa, da extensão e nos *espaçostempos* de sala de aula e nos estágios nas escolas. As perspectivas *teóricometodológicas* apontadas pelas professoras comungam com as aspirações de Alves e Garcia (2000, p. 01), ao desejarem adentrar na “[...] na complexidade da escola, onde se produzem políticas educativas através do currículo construído no cotidiano, inspirado por utopias educativas e sociais, histórica e coletivamente tecidas por quem luta por mudar o mundo”.

Refere-se a uma prática de criação pedagógica, no próprio processo de ação da formação, considerando as vozes e as produções textuais de todos os sujeitos, na busca permanente pela invenção e recriação da escola em meio às *artes de fazer* (CERTEAU, 1994), de modo diferente e pela sua própria lógica e com ações diversas, visando produzir, compreender, dar sentido e explicar o *currículoformação* necessário para a atuação do pedagogo no cotidiano de sua atuação.

O terceiro tema analisado se voltou especificamente para o *Currículo Praticado*, precisamente para a produção do *currículoformação* na prática docente das professoras nos três contextos da pesquisa, com um único subtema, embora extenso, se reportando aos *elementos curriculares pedagógicos: planejamento, prática pedagógica e avaliação*, praticados na produção do *currículoformação* do pedagogo nos contextos pesquisados.

Destaco, primeiramente, a análise do planejamento como elemento curricular norteador da prática docente das professoras. Ao confrontar o conteúdo da análises desta prática nos três contextos, percebo que o planejamento da prática pedagógica no *Caatinga* e no *Roçado*, conforme as narrativas das professoras e dos alunos e as minhas observações em sala de aula, se assemelham e se complementam, se encaminhando para uma prática permanente do planejamento participativo, que assume caráter flexível e interventivo, pautado na reflexão e no diálogo, considerando o contexto dos alunos, o tempo e o material de estudo básico, além daquele que vai surgindo, de acordo com o desenrolar da disciplina. Redin (2007) afirma que um planejamento é válido quando nos ajuda a intervir pedagogicamente, quando se torna presente, quando dá visibilidade às observações

e avaliações por meio de registros, mostrando os sentimentos e concepções sobre o cotidiano, servindo de porta de entrada para outros pensamentos, reflexões e novas invenções.

O planejamento, nesses contextos, é realizado no processo de desenvolvimento das aulas, relacionando o conteúdo que se planeja com aqueles pensados e trabalhos nas aulas anteriores, tentando pensar e construir o *currículo* formação na continuidade das ações previstas e realizadas dentro e fora da sala de aula. Corresponde ao pensamento contemporâneo de Deleuze (1987) de pensar sobre a prática e na própria prática, refletindo sobre ela e os problemas em seu entorno. “[...] O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 1987, p. 96).

Na *Capoeira*, a prática do planejamento denota assumir características diferentes dos outros contextos, pois a professora *Sabiá* afirma em suas narrativas que o planejamento parte do conteúdo previsto na Ementa, sem fugir dela, embora diz que tenta atualizar o conteúdo, acrescentando elementos curriculares discutidos pelos teóricos da área no momento. Mas, trabalha a necessidade da formação considerando sempre o que está determinado na Ementa. Da forma como a professora *Sabiá* desenvolveu seus relatos, sem apontar os adjetivos de participação, reflexão, flexibilidade e consideração com o contexto da prática social e da realidade dos alunos, sua forma de planejar, ainda, apresenta características do planejamento tecnicista, ficando ainda, muito preso aos conteúdos determinados na proposta curricular do curso.

Contrário às afirmativas da professora *Sabiá*, os alunos apontam em suas narrativas, e eu pude observar, no contexto da prática em sala de aula, como registrado e analisado na seção anterior, a existência do planejamento com grandes resquícios dos pressupostos tecnicistas, e até mesmo, a falta do planejamento, tendo em vista, muitas vezes, a abordagem de conteúdos pela professora, denotando improvisações contínuas, propondo, na maioria das aulas, o mesmo tipo de atividade, “leitura e apresentação das ideias centrais do texto, centrada na fidelidade aos ideais do autor, Libâneo e seu livro estudado na disciplina, que tem como título “Didática” (1994), sem propor e/ou realizar a reflexão crítica.

No que se refere à análise da produção do *currículo* formação do pedagogo nos contextos da pesquisa, desde o modo como as professoras abordam,

em sua totalidade, conteúdos para a consecução dos objetivos, a realização de práticas consideradas relevantes pelos praticantes, e os procedimentos metodológicos, na relação cotidiana com os alunos, também, foi possível visualizar práticas na *Capoeira*, se distanciando e assumindo perspectivas diferentes daquelas ouvidas, sentidas e registradas no *Caatinga* e no *Roçado*. Nestes, a prática se encaminha para a materialização de produção curricular praticada, efetivada em meio à metodologia do diálogo, num processo contínuo de problematização e contextualização da prática social vivida no cotidiano formativo.

No *Caatinga* e no *Roçado*, as práticas pedagógicas se assemelham e se direcionam para uma realização centrada na perspectiva de produção de *currículoformação* praticado, construído meio as experiências vividas em sala de aula, nas pesquisas e nos estágios, com ênfase na problemática da prática nas escolas, no estabelecimento de relações entre as perspectivas dos autores e dos praticantes, apropriando-se, principalmente, da metodologia do diálogo pela reflexão e o debate. Nos dizeres de Ferraço (2004, p. 85), são ações de produções de currículos que se desenvolvem em “redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos”.

Conforme apontado por Farias et.al. (2014), pautadas na sistematização de Veiga (1993, 2006), Masetto (2003) e Anastasiou (2004) são práticas de produção curricular que se realizam através de diversos procedimentos metodológicos, como seminários, debate em plenária, aulas de campo com pesquisas, realização de mini aulas, produção de textos individuais e coletivos, atividades com vídeos, construção de painéis, teatro, oficinas de elaboração de projetos e realização de planejamentos e etc., sempre considerando a expressão do aluno, no diálogo com os autores e a professora formadora, na contextualização da prática social.

[...] Uma metodologia do que é feito e como é feito. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas [...] (FERRAÇO, 2001, p. 103).

Corresponde a uma prática de produção curricular como invenção e criação do cotidiano. Nas palavras de Moreira e Silva (1997, p. 28), “O currículo não

é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura”.

Na *Capoeira*, a prática pedagógica se distancia dos demais contextos, ficando evidenciado a tentativa de atingir os objetivos, com preocupações em abordar os conteúdos previstos na Ementa da disciplina e com muita ênfase em reproduzir a perspectiva do autor estudado. Embora aconteça a discussão em sala de aula, é somente para socializar as ideias do autor do texto. Não há uma discussão com o debate e conflito de ideias relacionadas com os problemas da prática e os anseios dos alunos. Não há uma diversificação dos procedimentos metodológicos, detendo-se, na maioria das vezes, na realização de leituras de texto, em grupo, em sala de aula, elaboração e apresentação de “esquemas” de forma sequencial e linear, com fidelidade ao pensamento do autor. Uma prática que desconsidera a perspectiva de produção de currículos em ação (ALVES, 2002), tecidos pelos praticantes, imbuídos de suas características, problemas e anseios, fluídos em suas experiências vividas.

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. (ALVES, 2002, p. 34).

Como adepto do ideário dos currículos em ação, e ainda, apoiado no pensamento filosófico contemporâneo de Deleuze e Guattari, (1992), percebo que a arte de formar deve permitir a inovação, a invenção e não a mera repetição de teorias e conceitos já dados, pois é necessário desconfiar dos conceitos, coloca-los em debate e em discussão, não aceitá-los como algo dado, pronto e verdadeiro. Com base neste entendimento, compreendo a arte de fazer como um conjunto de perceptos e afectos que articulam pensamento e sensibilidade, num movimento simultâneo, procurando, na continuidade da vida, produzir e viver a vida.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes dos estado daqueles que os experimentam; os afectos não mais são sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que se valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. [...] A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 231).

Assim, compreendo que a prática pedagógica efetivada na *Capoeira* não é suficiente para a produção do *currículo* formação do pedagogo, que visa à

construção de saberes profissionais, pautados na criticidade, autonomia, criação e inovação para uma atuação que deseja construir uma sociedade democrática, mais justa e de iguais, com cidadãos resistentes às práticas conservadoras e as diversas formas de controle impostas pelo atual sistema *econômico-político-social*.

Ao confrontar as práticas consideradas relevantes pelos praticantes, indispensáveis para a construção de saberes necessários à formação do pedagogo para o atual contexto profissional, os praticantes do *Caatinga* e do *Roçado* apontaram práticas direcionadas para o meio, o processo, na articulação da *prácticteoria*, entre áreas do conhecimento e as diversas formas de expressão dos alunos, dos professores, dialogando sobre seus diversos modos de existir, seja na escola, na formação dos alunos, seja na Universidade, na formação dos professores e pedagogos, no intuito de fazer a contextualização do conteúdo com o mundo vivido atualmente, pelas trocas de experiências. Já a professora da *Capoeira* aponta como relevantes, práticas direcionadas para os fins, os resultados, a exemplo das competências percebidas por ela, de aprovação dos egressos do curso em concursos e seleções.

Com relação à *avaliação da aprendizagem*, último aspecto analisado, conteúdo integrante do subtema composto pelos elementos curriculares pedagógicos envolvidos na produção do *currículo de formação* nos contextos da pesquisa, ao fazer a comparação dos dados analisados, visualizei também diferenças e semelhanças destas práticas avaliativas de um contexto para outro.

O confronto das análises sobre avaliação confirmam, mais uma vez, semelhanças das práticas avaliativas entre o *Caatinga* e o *Roçado*, enquanto que na *capoeira* essas práticas ocorrem diferente, se distanciando dos outros contextos e denotando, ainda, se encaminhar para uma realização carregada por princípios da pedagogia liberal, com fortes características da tendência pedagógica tecnicista, com preocupações voltadas para absolvição e adaptação ao conteúdo teórico, dando mais importância aos exames escritos e individuais.

As práticas mapeadas no *Caatinga* e no *Roçado* visualizam uma avaliação dialética, articulando a aprendizagem dos alunos produzida na vivência da prática com os conceitos teóricos estudados. Aprendizagens apresentadas no diálogo coletivo mediado pelo saber das professoras formadoras, acolhedoras de toda produção dos alunos manifestadas por meio de diversas formas de expressões, sejam elas, escritas, verbais, gestuais que eclodem no centro das artes de

fazerpensar. Uma avaliação adjetiva que busca qualificar o conteúdo problematizado e que aparece na síntese do entendimento da realidade praticada (LUCKESI, 2012). Prática avaliativa que coaduna com o pensamento de Tardif (2008, p. 19), ao afirmar que o saber do professor é plural e temporal, tendo em vista que, “[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, necessitando de mudanças e inovações para atender aos aspectos educacionais nos diversos contextos em que eles se desenvolvem.

Na *Capoeira*, a professora *Sabiá* diz avaliar o saber desenvolvido nas aulas, e que ela espera que alunos aprendam. Saberes estes, determinados no currículo proposto. Ainda é muito presente a opção pela avaliação individual escrita, primando pela reprodução de conceitos trazidos pelos autores e transmitidos para os alunos como verdades a serem absorvidas e aplicadas na prática, na sequência em que são apresentados. Visualizo, nesse contexto, uma prática avaliativa, ainda comprometida com a aprovação ou a reprovação dos alunos, focada nos ditames da pedagogia tradicional e/ou tecnicista, com foco no resultado. Tipo de avaliação em que o aluno não é convidado para participar da definição dos critérios avaliativos, subordinando-se às prerrogativas determinadas pelo professor.

O quarto tema analisado se refere aos *desafios e possibilidades da formação* que deram origem aos subtemas: *dificuldades enfrentadas na produção do currículo formação do pedagogo na UECE*; e *sugestões de práticas curriculares que contribuam com a melhoria da formação do pedagogo nessa instituição*. Ao visualizar e comparar as dificuldades apresentadas nos três contextos, percebo que os praticantes de todos os contextos enfrentam desafios comuns. Tanto as professoras quanto os alunos apontaram as dificuldades de leitura, interpretação e produção textual, como o principal desafio dificultador de aprendizagens duradouras. Em dois contextos, no *Caatinga* e no *Roçado*, as professoras acrescentaram: a falta de produção própria dos alunos nos primeiros semestres do curso, ainda recorrendo a conceitos prontos e acabados retirados dos textos e da internet; e o tempo da disciplina, que consideram insuficiente para a produção do *currículo formação* necessário para formar o pedagogo numa perspectiva crítica meio a metodologia do diálogo, centrada na práxis pedagógica.

Ao analisar as ementas da disciplina de Didática nos três campi, constatei que tanto no *Caatinga* quanto no *Rocado* a carga horária prevista para esta disciplina é de 68 horas/aulas, já na *Capoeira* a previsão é de 102 horas/aulas. Daí,

a dificuldade de tempo da disciplina expressada somente pela professora *Bem-te-vi* do Caatinga e professora *Asa Branca* do Roçado.

Em cada contexto, também foram apontadas dificuldades específicas. A professora *Bem-te-vi*, no *Roçado*, citou a falta de articulação entre os professores formadores de todas as áreas para discutir as dificuldades dos alunos e da formação como um todo e trocar experiências, no intuito de construir a resiliência necessária caminho a superação. E a professora *Sabiá*, na *Capoeira*, disse que sua prática é dificultada, também, pela falta de um bom acervo de bibliografia atualizada na biblioteca.

Diante das dificuldades enfrentadas e olhando para as sugestões apresentadas pelos praticantes de cada contexto, observo que eles propõem o acréscimo de elementos curriculares, comuns e também distintos, para compor as propostas pedagógicas dos cursos, direcionadas para a diminuição dos desafios enfrentados e contribuir com a melhoria da formação do pedagogo na UECE, dando prioridade a produção do currículo inventado e tecido nas redes dos *saberesfazer*s praticados na vivência das ações cotidianas. (FERRAÇO, 2001; ALVES, 2002).

As sugestões comuns aos três contextos dizem respeito ao planejamento de políticas públicas com investimento em programas e projetos de formação continuada dos professores formadores, que impliquem diretamente em seu desenvolvimento profissional, implementados por meio de cursos, pesquisas e eventos científicos e encontros pedagógicos diversos para estudo e sistematização de saberes *prácticoteóricos* e troca de experiências de práticas exitosas vividas no cotidiano da formação, em torno dos problemas enfrentados nas escolas, nos diferentes *campi* da Universidade.

Os praticantes do *Caatinga* e do *Rocado* sugeriram, ainda, ações com elementos curriculares que se complementam, a exemplo da revisão nos projetos dos cursos, no intuito de aumentar a carga horária das disciplinas de estágio e daquelas de estudo específico sobre a formação *prácticoteórica* do professor, colocando disciplinas, atualmente optativas, para serem obrigatórias e com mais tempo de atividades práticas e levando disciplinas, que enfatizam conteúdos estritamente teóricos e livrescos para o conjunto das disciplinas optativas.

No Quadro 5, a seguir, apresento a síntese dos resultados distintos, encontrados nas especificidades de cada contexto e as semelhanças surgidas nas

intercessões das *prácticasteorias*, fluídas no processo de triangulação e confronto na análise dos dados.

Quadro 2 - Síntese dos aspectos curriculares analisados com semelhanças e diferenças entre os contextos investigados

(continua)

ASPECTOS ANALISADOS	SEMELHANÇAS			DIFERENÇAS		
	CAATINGA	ROÇADO	CAPOEIRA	CAATINGA	ROÇADO	CAPOEIRA
- Concepções de currículo das professoras formadoras.	- Currículo praticado, vivido e inventado conforme as necessidades do contexto.					- Ênfase ainda, no currículo como prescrição e seleção de conteúdos.
- Perspectivas dos praticantes sobre o currículo/formação do pedagogo.	- Formação para uma educação crítica, democrática e transformadora.					
- Experiências formativas de constituição das professoras formadoras.	- Experiências práticas – realizadas pela pesquisa e reflexão dos problemas gerados na ação, meio ao fazer e o viver com atividades práticas.					
- Prática pedagógica: planejamento	- Planejamento participativo –flexível e interventivo, em meio à reflexão e das necessidades do contexto.					- Planejamento para a transmissão/ reprodução de conteúdos previstos na Ementa – improvisação.
- Prática pedagógica: metodologia	- Perspectiva de <i>currículo</i> formado em meio às experiências vividas em sala de aula e pesquisas sobre os problemas da prática nas escolas; - Metodologia do diálogo – procedimentos diversificados.					- Reprodução de conteúdos teóricos; - Ênfase no procedimento de leitura e apresentação de ideias dos autores.
Prática pedagógica: ações relevantes.	- Articulação teoria/prática dialogado sobre as diversas formas de existência e expressão na formação e na escola; - Trocas de experiências e contextualização do mundo vivido; - Ênfase no processo.					- Práticas voltadas para o desenvolvimento de competências para fins de aprovação em concursos e seleções; Ênfase nos resultados.

Quadro 3 - Síntese dos aspectos curriculares analisados com semelhanças e diferenças entre os contextos investigados

(conclusão)

Prática pedagógica: avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dialética, adjetiva; - Articula conceitos teóricos com as vivências – diálogo coletivo; - Acolhedora de todas as formas de manifestação e expressão (escrita, verbal, gestual). 				<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação voltada para a aprendizagem de conteúdos teóricos e adaptação às ideias dos autores; - Ênfase nos resultados esperados pelos professores formadores em meio aos exames escritos e individuais.
Desafios da formação	- Tempo da disciplina insuficiente.		- Falta de articulação e troca de experiências entre os professores formadores		- Falta de acervo bibliotecário atualizado.
	- Dificuldade de leitura, interpretação e produção textual dos alunos (primeiros semestres).				
Sugestões que visam à melhoria da formação	Revisão dos Projetos de Cursos - aumento da carga horária das disciplinas de estágio e atividades práticas.				
	- Investimento na formação continuada dos professores formadores – troca de experiência das práticas exitosas efetivadas no cotidiano da formação.				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese, considerando o confrontamento dos dados analisados nos diferentes *campi*, percebo que a produção do *currículo* formação de constituição do profissional pedagogo nos contextos da pesquisa, confirmam a realização de práticas que se distinguem, como ficou evidenciado, principalmente, na análise do tema “*currículo praticado*” compreendendo os elementos curriculares pedagógicos, desde o planejamento, a própria prática pedagógica até a avaliação; denotam, também, que as concepções das professoras sobre currículo e as perspectivas de todos os praticantes sobre o perfil do pedagogo que se pretende formar, se assemelham, podendo possibilitar a troca de experiências e união dessas *prácticasteorias*, ensejando conferir elementos de currículo comum à formação do pedagogo na UECE.

Ficou visível, em um dos contextos da pesquisa, a existência de práticas docentes ainda norteadas em princípios conservadoristas e nos ditames de práticas pedagógicas com características liberais, surgindo assim, a necessidade de investimento em programas da formação continuada, para os professores formadores, na Universidade, visando à realização de estudos e troca de experiências exitosas, efetivadas na perspectiva de currículo praticado e vivido nas *veredas* em que as ações cotidianas se realizam, possibilitado ,ainda, a ampliação dos saberes *prácticosteóricos* desses profissionais, ensejando na melhoria desse processo formativo.

Isso ficou evidenciado, ainda, no confronto dos resultados sobre os principais desafios enfrentados nas *veredas* da prática de cada contexto, apresentando dificuldades comuns, a exemplo dos problemas de leitura, interpretação e produção textual na aprendizagem dos alunos. E isto ficou confirmado nas sugestões apontadas pelos praticantes, direcionadas para a revisão dos Projetos de Cursos, no intuito de rever carga horária e/ou acrescentar elementos curriculares, e investimento na formação continuada dos professores formadores, com ênfase nos aspectos que favorecem a produção do *currículo* formação na prática cotidiana dos envolvidos, ensejando na superação das dificuldades e conferindo a produção do comum aos aspectos curriculares praticados nos diversos *campi*, podendo reverberar na melhoria da formação do pedagogo na UECE.

Portanto, a cartografia realizada aliada à pesquisa com os cotidianos possibilitou a análise dos dados produzidos na caminhada pelas *veredas* da prática do curso de Pedagogia na UECE, nos diferentes contextos da pesquisa,

visualizando pistas de elementos curriculares existentes nas intercessões (semelhanças) e no âmbito das ações específicas de cada contexto (diferenças). Estes elementos evidenciam que o *currículo* formado no cotidiano das redes dos *saberes-fazer* em diferentes *campi* da UECE conferem a produção de currículo comum à formação do pedagogo nesta instituição, uma vez que as experiências vividas nesses contextos tendem a desenvolverem uma perspectiva de criação e invenção do saber consorciada a realidade de cada contexto, tendo como referência a compreensão do docente como sujeito de possibilidades, capaz de mobilizar, atualizar e ampliar continuamente seus *saberes-fazer*.

7 O CURRÍCULO PRATICADO: RASTROS QUE DEIXAM PISTAS

Sabe essas marcas de passos que ficaram no caminho percorrido? Elas podem ser apagadas do chão, mas nunca das lembranças. Cada passo que fora dado é um pé de sentimento, cada pé uma sensação, cada pé uma experiência, um sempre à frente do outro, algumas vezes os pés juntos, mas apenas para descansar, marcas da ponta dos pés, para lembrar que determinadas vezes precisamos ir com um pouco mais de cuidado, mas nunca parar com a caminhada, também encontrará marcas de mãos, pois quando cai tive que me apoiar para levantar, dessa vez tive que ser um pouco mais firme, mas a caminhada, essa deve ser mantida até mesmo sozinho...

(Alan Henrique).

Para iniciar a conversa de finalização desta tese me encho de tensões, tomado pela emoção e o desejo de concluir, sabendo de sua impossibilidade, pois o tempo de estudo, aproximação e conversação com campo da pesquisa, mesmo que fosse maior do que os 02 (dois) anos, aproximadamente, que dediquei à produção dos dados, não permitiria chegar a uma conclusão definitiva, mas registrar as marcas que ficam na memória, com uma imagem rizomática, formada pelos diversos elementos curriculares, relacionados entre si, praticados e vividos, conferindo sentido à produção do *currículo formação* do pedagogo na UECE.

Neste momento, algumas sensações e lembranças vão aparecendo e preenchendo a imagem que vai se constituindo por elementos do currículo praticado que ora se unem, ora se afastam, ora se entrecruzam, mas assumindo papel relevante na compreensão do *currículo formação* do pedagogo praticado nessa instituição.

Os primeiros elementos que tomam conta da imagem são aqueles que surgiram junto com a ideia da metáfora das veredas com todas as indagações e questionamentos, num emaranhado de preocupações e pretensões obscuras, que aos poucos foram clareando até chegar a definição e delimitação do problema de pesquisa, demarcando o objetivo principal desejado, qual seja: cartografar o currículo em ação em cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará em busca de elementos que caracterizam, na diversidade, a formação do profissional pedagogo nessa instituição.

Inspirado nessa grande intenção, busquei identificar as *veredas* que foram percorridas e traçar o jeito de caminhar para a cartografia construída, com o

mapeamento dos elementos curriculares pedagógicos inseridos na produção do *currículoformação* do pedagogo que subsidiassem responder os questionamentos levantados para obter a compreensão de sua constituição nos contextos da pesquisa.

Com esse intuito, adotei a cartografia como postura *teóricometodológica* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), na tentativa de perceber na complexidade da prática, o emaranhado de elementos curriculares mapeados (MORIN, 1983, 2007), meio a pesquisa com os cotidianos (CERTEAU, 1994, 1996), visualizando um processo de estudo que buscou se aproximar o máximo do *currículoformação* praticado, sentido e vivido, acompanhado de suas diversas maneiras de *fazerpensar* com os praticantes (FERRAÇO, 2001, 2004; ALVES, 2002, 2017), buscando, o tempo todo, nos diversos momentos de realização dos procedimentos de produção dos dados, me desgarrar de observações, percepções e análises que direcionassem para interpretações generalizadas, presas a critérios e regras padronizados, optando por seguir um caminho investigativo aberto, num movimento dinâmico e flexível de ver, sentir e apreender as práticas curriculares vivenciadas pelos praticantes da pesquisa.

Antes de iniciar o percurso pelas *veredas* da prática, procurei registrar por meio de uma breve contextualização, as marcas que ficaram na lembrança, das experiências vividas que incidiram diretamente em minha história de vida e formação acadêmica, me constituindo um profissional da educação, rumo ao encontro com a temática em estudo, *currículoformação* do pedagogo, acompanhado das escolhas e justificativas necessárias à pesquisa, alimentando o sonho de tornar-se, cada vez mais e melhor, professor pesquisador e formador, com qualidade, de novos profissionais para essa área de atuação.

Logo, ao problematizar as questões de pesquisa em torno da temática estudada, inseridas no emaranhado de perspectivas e práticas de socialização e implantação de projetos e/ou propostas curriculares para a educação no Brasil, carregada de desafios e marcada por sua constituição em um campo de disputa, por diversos teóricos e estudiosos da área, procurei delimitar o problema me posicionando contra concepções de currículo direcionado para ideias de prescrição, com pretensões voltadas somente para o produto, visualizada como aprendizagem selecionada por meio da elaboração de planos previamente determinados, e me colocando a favor de uma perspectiva de *currículoformação* como produção vivida,

experimentada e praticada pelos sujeitos da ação, na complexidade das experiências vividas no cotidiano formativo.

Assim, diante daquela pretensão inicial, mergulhei no cotidiano de produção do *currículo* formação do pedagogo em três *campi* da UECE, procurando problematizar e mapear, com ênfase nos aspectos pedagógicos vividos na prática docente do processo formativo, elementos curriculares praticados nesses contextos, tanto os semelhantes (comum) quanto os diferentes (diversidade) que pudessem conferir identidade a formação do pedagogo nessa instituição, pressuposto que resultaria na tese levantada.

Durante a trajetória pelas *veredas* da pesquisa, no exercício de produção e análise dos dados, fui aprendendo com o próprio jeito de caminhar a olhar, ouvir e sentir os elementos curriculares que pudessem dar sentido a compreensão dos temas e subtemas em estudo rumo a descrição e constituição de sentidos da realidade com a finalidade de negar ou confirmar a tese mencionada. Movimento que, aos poucos, foi evidenciando a presença de elementos curriculares envolvidos na produção do *currículo* formação do pedagogo, em contextos da UECE que acabam por configurá-los inseridos na perspectiva de currículo vivido e criado nas *veredas* da prática (CERTEAU, 1994), considerando os processos de inventividade tecidos e experimentados na complexidade (MORIN, 2007) das redes dos *saberes* fazeres cotidianos (ALVES, 2002, 2017; FERRAÇO, 2003, 2007, 2016).

Neste sentido, a aproximação, o contato e a convivência durante a produção dos dados junto aos praticantes da pesquisa me possibilitou ver, sentir e compreender, com clareza, a criação dos elementos curriculares envolvidos na produção complexa do *currículo* formação do pedagogo, semelhantes e distintos, estabelecidos pelas relações entre os praticantes de cada contexto pesquisado e pelas relações que se processam de um contexto para outro, produzidos na complexidade que dão sentido ao perfil de formação do profissional pedagogo pensado para uma atuação que dê conta dos anseios que emergem da problemática da prática social atual.

A análise de prosa enredada realizada com auxílio da triangulação de fontes permitiu o confrontamento dos dados, chegando à percepção de elementos curriculares semelhantes aos contextos estudados, mas também constando a presença de elementos distintos, específicos de cada contexto.

Os elementos curriculares praticados e vividos semelhantes a todos os contextos dizem respeito:

- a) As perspectivas dos praticantes sobre o *currículoformação* do pedagogo apontam para a formação de um profissional crítico, com capacidade de atuação educacional democrática e transformadora;
- b) As experiências vividas realizadas pela pesquisa e reflexão dos problemas gerados na ação, em meio ao fazer e o viver com atividades práticas, durante a formação das professoras formadoras, foram determinantes na constituição de sua profissionalização docente;
- c) Os maiores desafios enfrentados na produção do *currículoformação* do pedagogo na UECE consistem nas dificuldades de leitura, interpretação e produção textual dos alunos, nos primeiros semestres de atuação no curso;
- d) Os aspectos curriculares sugeridos pelos praticantes para melhorar a formação do pedagogo na UECE, são visualizados, principalmente, pelo investimento em políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada dos professores formadores, focada em atividades práticas, em meio à pesquisa e troca de experiência das práticas exitosas efetivadas no cotidiano da formação e das escolas.

Os elementos curriculares praticados que se assemelham em dois dos contextos da pesquisa são:

- a) As concepções da professoras formadoras direcionadas para o currículo praticado, vivido e inventado conforme as necessidades do contexto;
- b) Prática pedagógica por meio do planejamento participativo, caracterizado pela flexibilidade e intervenção, em meio ao pensamento, reflexão e posição das ações docentes, implicadas pelas necessidades do cotidiano da formação;
- c) Prática pedagógica realizada pela metodológica do diálogo, de produção do *currículoformação* praticado através das experiências vividas em sala de aula, com pesquisa e intervenção nos problemas da prática nas escolas, por meio de procedimentos metodológicos diversificados;

- d) As práticas pedagógicas relevantes são aquelas que articulam *teoriaprática*, dialogando sobre as diversas formas de existência e expressão na formação e na escola, por intermédio das trocas de experiências e contextualização do mundo vivido, com ênfase no processo e não no produto;
- e) A prática pedagógica de avaliação da aprendizagem se define como dialética e adjetiva, considerando a articulação dos conceitos teóricos com as experiências vividas, meio ao diálogo coletivo, e ainda, caracterizada pelo acolhimento de todas as formas de manifestação e expressão (escrita, verbal, gestual) dos alunos;
- f) O tempo insuficiente previsto para a prática pedagógica planejada, com ênfase na execução de atividades práticas;
- g) Sugestões de revisão dos Projetos de Cursos, em torno de aumento da carga horária das disciplinas de estágio e daquelas que investem mais tempo em atividades práticas.

Já os elementos do *currículoformação* do pedagogo praticados nas diferenças, ou seja, o *fazerpensar* específico a um determinado contexto da pesquisa, são os seguintes:

- a) Concepção de currículo ainda direcionada para sua definição como prescrição e seleção de conteúdos preestabelecidos, voltados para a aprendizagem de resultados;
- b) Prática do planejamento com fortes características da pedagogia tecnicista, com ênfase na transmissão e reprodução de conceitos prontos previstos na Ementa da disciplina, e ainda com o surgimento de pistas que se encaminham, algumas vezes, para sua ausência ou recorrendo a prática da improvisação;
- c) Prática pedagógica metodológica voltada para a reprodução de conteúdos teóricos, focada na repetição do procedimento de leitura e apresentação de ideias dos autores;
- d) As práticas pedagógicas eleitas como relevantes são aquelas voltadas para o desenvolvimento de competências para fins de aprovação em concursos e seleções, com ênfase na aprendizagem de resultados;

- e) A prática pedagógica de avaliação da aprendizagem se direciona para os conteúdos teóricos e adaptação às ideias dos autores, com foco nos resultados esperados pelos professores formadores, em meio aos exames escritos e individuais;
- f) Desafios enfrentados na formação: falta de articulação e projetos que visem ao estudo e à troca de experiências entre os professores formadores; e a falta de acervo bibliotecário atualizado na instituição formadora.

Assim, essas semelhanças do *currículoformação* praticadas nos diferentes contextos da pesquisa conferem a produção do currículo comum na formação do pedagogo na UECE, uma vez que se trata de práticas de produção curricular que unem perspectivas e ações cotidianas inovadoras, estabelecidas na articulação *prácticoteórica*, movida pelo compromisso social e uma prática docente pautada nos princípios de democratização e do saber em produção, em meio à metodologia do diálogo e do trabalho coletivo e interdisciplinar. Uma prática de produção do *currículoformação* do pedagogo que comunga com a perspectiva de Alves e Garcia (2001), que não se dá de forma linear e nem verticalizada, mas em forma de “espiral aberta”, partindo da perspectiva dos sujeitos praticantes de cada contexto, numa articulação constante entre disciplinas e atividades, individualidades e coletivos, e o percurso pelas *veredas* da prática do particular para o geral e deste, novamente para o particular.

Em contrapartida aos aspectos do currículo comum produzidos na formação do pedagogo na UECE, algumas práticas de produção curricular diferentes (diversidades) presenciadas em contextos da pesquisa, unidas ao enfrentamento de desafios, também distintos, podem atuar como aspectos do currículo como tema de estudo, reflexão e proposição para os projetos de curso pensados na perspectiva de formação como resistência às prescrições institucionalmente e culturalmente determinadas nos projetos de curso existentes, e passar a considerar os elementos curriculares vividos no contexto da prática, na perspectiva de formação que se dá pela articulação das diversas redes de *saberesfazeres*, nas quais ocorrem a produção curricular na relação com outros sujeitos, em processos complexos e diferenciados, nos tantos ‘*dentrofora*’ do processo formativo (ALVES, 2017).

Essas práticas específicas que ocorrem na diversidade dos contextos pesquisados também podem servir de reflexão e análise em torno das ações de planejamento da formação do profissional da educação como resistência ao atual contexto educacional e profissional, marcado pelas diversas formas de controle e padronização curricular e propor criar na inventividade do processo formativo práticas de *fazerespensares* coletivas direcionadas para o rompimento e transformação de políticas e projetos educacionais, em execução, de um sistema educacional atual em crise, no caso do Brasil. (CERTEAU, 1995).

Diante dessa confirmação, ao considerar a análise dos dados produzidos na caminhada pelas *veredas* da prática, consigo perceber elementos curriculares nas intercessões (semelhanças) e no âmbito das ações específicas dos diferentes contextos da pesquisa (diferenças), rastros que deixam pistas, que reforçam a tese de que o *currículoformação* produzido no cotidiano das redes dos *saberese fazeres* em diferentes *campi* da UECE conferem a produção do currículo comum na formação do pedagogo nesta instituição, uma vez que as experiências vividas nesses contextos se desenvolvem com base na perspectiva de criação e invenção do saber considerando a realidade do contexto e permitindo a compreensão da capacidade de formar o profissional da educação, como um sujeito de possibilidades, preparado para a ação em realidades diversas e de difíceis condições de atuação, mas com resiliência para reunir as forças necessárias, internamente e na relação entre os profissionais das instituições formativas, visando uma prática marcada por mudanças e inovações tanto no contexto local quanto global, apoiados no grupo de profissionais e pesquisadores, e da própria legislação, que constroem e tratam do conhecimento nesta perspectiva.

Neste sentido, sugiro, com base nos desafios enfrentados no processo formativo, nas sugestões dos *praticantespensantes* da pesquisa, e na perspectiva de autores atuais brasileiros como Alves (2002, 2017) e Ferraço (2004, 2016, 2017), o fortalecimento de propositivas direcionadas para as políticas de elaboração e execução de programas e projetos de cursos que viabilizem repensar a formação de professores de forma articulada e compacta, considerando diferentes aspectos, tais como: revisar os Projeto de Cursos, acompanhado de suas ementas, com relação à carga horária de disciplina com maior tempo dedicado às atividades práticas e de estágio; articulação disciplinar estabelecida pelos professores formadores de diferentes eixos de estudo, no interior de cada *campi* e entre os diferentes contextos

da formação; criação de '*espaçotempos*' de estudo e de práticas que permitam a discussão e troca de experiências exitosas, desenvolvidas por meio de seminários, encontros científicos, simpósios e outro eventos realizados no movimento e na dinâmica da formação continuada dos docentes da Universidade como um todo; e investimento em projetos de pesquisas e extensão voltados para a produção curricular dos aspectos que rompem com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, iniciando por aquelas relacionadas à leitura, interpretação e produção textual própria, apresentadas no início do curso, e aos poucos, se complexificando com o desenvolvimento de atividades de produção do conhecimento científico de cunho mais elaborado.

O fortalecimento dessas propositivas permitirá avançar significativamente, rumo à superação das necessidades existentes na dinâmica dos processos de formação de professores do atual contexto profissional, com grandes possibilidades de invenção de diferentes *saberesfazeres*, desencadeadores de mudanças e inovações que podem reverberar em mudanças, também, nos atos educacionais de formação cidadã, com saberes e resiliência que impliquem na transformação da sociedade que assume como pressuposto central "viver a vida, enquanto se produz a vida", compartilhando e usufruindo com seus pares, de tudo de que é oferecido e pode ser produzido, na perspectiva do alcance do bem-estar dos sujeitos sociais viventes no contexto da contemporaneidade.

Para finalizar a produção desta tese de doutoramento, penso na caminhada pelas *veredas* da prática de produção do *currículoformação* do pedagogo na UECE para deixar uma mensagem, em forma de poesia, que possa servir de base para a reflexão do leitor, no sentido de afirmar que todo sonho pode ser realizado, mesmo com o surgimento de desafios diversos, desde que o sonho seja acompanhado da força de vontade, determinação, esforço e coragem para superar os obstáculos, construir e alcançar os objetivos desejados. Isto é o exemplo do que aconteceu comigo durante todos os *espaçotempos* de alimentação do sonho de me tornar professor, Doutor e pesquisador da melhor qualidade.

Minha Vez

Chegou a minha vez

De viver tudo aquilo que eu sonhei

Em algumas vezes que eu estava prestes a conseguir
Tropecei, cai, sofri, levantei e continuei a seguir

Algumas vezes, quando acreditava que era minha vez
Só Deus sabe quem tirou de mim, vi outra pessoa conseguir
Mas não desisti, continuei a buscar e perseguir
Tudo aquilo que eu acreditei que era para mim

Muitas vezes, pensei, refleti e indaguei
Será que tudo isto pode ser mesmo para mim?
Em alguns momentos me frustrei, chorei, mas não me desesperei
Embora até pensei em desistir

Mas logo veio um pensamento positivo com uma voz que me dizia
Não se desanime, prossiga, você vai conseguir
Mesmo com atropelos e muitas percas, existem oportunidades e bons amigos,
Que lhe ajudarão e você vai conseguir

Aquilo que está preparado para você, ninguém pode conter
Sua imaginação já pode prevê uma comemoração com louvor
Pois o menino que percorreu as *veredas* da vida, partindo do interior
Sua vez chegou, ele partiu do Sertão dos Inhamuns e agora é Doutor

(PRODUÇÃO PRÓPRIA).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Nilda Guimarães. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, v.1).

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano.4, n.7-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/usuario/Downloads/23967-76799-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v.22, n.71, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227147.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

_____. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-35.

_____. Ensinar e aprender/ “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. GARCIA, Regina Leite. A escola nossa de cada dia reinventada. In: _____. **A Página da Educação**. Lisboa: Apagina, 2000. p.15-35. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/dia-a-dia>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.73-88.

AMARAL, Maria Gerlaine Belchior.; ESTRELA, Suelânia. Pedagogia social no Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciências e Esportes, CUCA em Fortaleza-CE. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior.; SILVA, José Amiraldo Alves da.; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira (Orgs.). **Pedagogia social: um horizonte educativo para contextos Diversos**. Fortaleza: Imprece, 2018.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. et al. Ética e pesquisa em educação: documento introdutório. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133p. v.1. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Adonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ofício n.º 01/2015/GR: exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacionalcomum-curricular>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Rio de Janeiro: ANPED, 9 de abr. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BARROS, Laura Pozzana de.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Uma investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1939.

_____. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1939.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta**, Brasília, n.1, 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n.11, p. 59-65, 1963.

_____. Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n.231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n.100, p.101-179, 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n.100, p.113-117, 1969.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 out. 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.9.394/1996**, 20 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília, 21 fev. 2006a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Edital CAPES 06/2018**, que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6 2018-esidencia-pedagogica.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6%2018-esidencia-pedagogica.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2.ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Resolução, CEP/CONEP no 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/Reso510.ped> Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso: maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Censo**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Censo**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, **Nota da CNTE sobre o projeto de lei n.6.847/2017**, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de pedagogo/a. Brasília: CNTE, 2017. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Nota%20CNTE%20%20PL%206847%20Conselho%20Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

_____. Formação de professores para educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, [S.l.], v.23, n.2, p.229-251, maio/ago. 2007.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERONI, Mary Rosane. O perfil do pedagogo em espaços não escolares. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1, 2006. São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Scielo, 2006. Disponível em: <URL:<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A revolução do crível. In: _____. **A cultura no plural**. Campinas: Papiros, 1995. p.23-40.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLARETO, Sônia Maria. et al. Cartografias de um grupo por vir. In: MIRANDA, Sonia Regina.; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Trajetórias: caminhos na pesquisa em educação**. Juiz de Fora: UFJE, 2009. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional,1).

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara.; MELO, Márcia Maria de Oliveira.; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Desenvolvimento profissional docente na universidade: formação continuada didático-pedagógica como objeto de investigação, reflexão e intervenção. In: RAMOS, Kátia Maria da Cruz; VEIGA, Ilma Alencastro Passos (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Recife: UFPE, 2013.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 8.ed. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2007. v.3.

_____. **Introdução: rizoma**. Texto extraído de Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia). Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. Disponível em: <https://rizoma.milharal.org/files/2012/11/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DIAS, Ana Maria Lório. Considerações acerca de escola, conhecimento e formação. **Revista da FA7**. [S.l.], n.7, v.2, ago./dez. 2009a.

_____. Discutindo caminhos para a indissociabilidade ente ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, [S.l.], v.1, n.1, p.37-52, ago. 2009b.

_____. **Ser professor(a) universitário(a):** monitoria, política e programas institucionais de formação docente. Campinas, SP: Junqueira & Marin, 2012.

DUTRA, Ítalo Modesto; AGUIAR, Márcia Angela.; SELLES, Sandra Lúcia Escovedo. Entrevista - DOSSIÊ, Base Nacional Comum; Projetos Curriculares Em Disputa. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.271-281, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

ESTEBAN, Maria paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. et. al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FERIGATO, Sabrina Helena; CARVALHO, Sérgio Resende. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: conexões. **Interface-Comunic., Saúde, Educ.**, [S.l.], v.15, n.38, p.663-75, jul./set. 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. (Org.). **Currículos em redes.** Curitiba: CRV, 2016.

_____. (Org.). **Currículo e educação básica:** por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo:** pensar, sentir e diferir. RJ: DP&A, 2004. p.15-35.

_____. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003. p.15-35.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B. de.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.15-35.

_____.; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, ago. 2012. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Trabalho, relação teoria/ prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996. p.15-35.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1999.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p p.15-35.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID**: desafios e aprendizagens no início da carreira. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

HARMELEN, M. v. Analytics for Understanding Research. **CETIS Analytics Series**, [S.l.], v.1, n.4, dez. 2012. Disponível em: <<http://publication.cetis.org.uk/up-content/uploads/2012/12/anlytics-for-Uniderstanding-Research-/Voll-No4-pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLANDA, Gerda; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Estratégia de triangulação**: uma inclusão conceitual. Blumenal: Atos de Pesquisa, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Localização do Município de Tauá/Ceará**. Fortaleza: Wikipédia, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tau%C3%A1>>. Acesso em: 24 out. 2018.

JOLY GOUVEIA, Aparecida. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.49, p.67-70, maio 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1431>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

KUENZER, Acácia Zenilda. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, [S.l.], ano.20, n.68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL20N68/EDS_ARTIGO20N68_8.PDF>. Acesso em: 09 ago. 2017.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e Currículo**: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza: Imprensa universitária-UFC, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia: ciência da educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. In: ENCONTRO CEARENSE DE EDUCADORES, 2, 1999. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: OfinArtes, 1999.

_____. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

_____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-35. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação da Aprendizagem na escola. In: LIBÊNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARQUES, Maria de Fátima Jeronimo. **Mulheres/mães de crianças com deficiência: uma análise das dimensões de gênero na responsabilização das mulheres pelo cuidado direcionado aos membros da família**. 2019. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MENEZES, Lídia Azevedo de. **Avaliação curricular e identidade docente**. Fortaleza: Caminhar, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Conhecimento, Currículo e Ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano.12, n.58, abr./jun. 1993. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1890/1861>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. Capinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **Introdução ao pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, Adriana Ferro.; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/18338-39759-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/18338-39759-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

NASCIMENTO, V. F. do. **Ciências, tecnologia e sociedade na prática pedagógica do professor de ciências: o hiato entre a formação e o cotidiano da sala de aula**.

Fortaleza. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Pesquisa como princípio educativo na docência universitária: território de ensino e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v.22, n.1, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/>>. Acesso em: 13 maio 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

_____. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. **Conferência**, Águas de Lindóia, ago. 2011.

OLIVEIRA, Cláudia Márcia de Souza. **Currículo e prática docente: um diálogo necessário**. Curitiba: Appris, 2017

PAULON, Simone Mainieri.; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa Intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisa em Psicologia, UERJ**, Rio de Janeiro, ano.10, n.1, p.85-102, 2010.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, ano.12, n.58, abr./jun. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1888/1859>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e autopoiese: a produção do conhecimento. In: GONSALVES, Elisa.; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa.; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. São Paulo: Alínea, 2004, p.51-58.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: Ciência da Educação?**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

RAMOS, Geruza V. F. Barboza. **O espaço e o cotidiano**: relação dialética marcando a prática pedagógica. Universidade Federal de Santa Catarina. 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba, PR: CRV, 2011.

REDIN, Maria Martins. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M.M. (Orgs). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.83-99.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T. T.; Moreira A. F. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.p.15-38.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Currículo, conhecimento e cultura escolar**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v.65, n.150, p.273-289, maio/ago. 1984.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda.; DURLI, Zenilde. Curdo de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, [S.l.], ano.14, n.17, p.79-109, jul. 2011.

SCHUTZ, Alfred. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, H. (Org). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.15-35.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre Currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, Brasília, ano.12, n.58, abr./jun.1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1897/1868>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Tradução do original inglês intitulado *The Art of Case study Research*. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

_____. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, Silva Helena; SADE, Christian, CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa Cartográfica: A experiência do dizer. **Fractal. Rev. Psicol.**, [S.l.], v.25, n.2, p.299-322, maio/ago. 2013.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'AVILA, Cristina Maria.; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p.15-35.

_____. DIAS, Ana Maria Lório.; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n.97, p.21-32, set./dez. 2016. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Doc%C3%Aancia+universit%C3%A1ria/f8c892fb-7f13-4845-9c84-968489023775?version=1.0>> Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: Sales, José Albio Moreira.; FARIAS, Isabel Maria Sabino.; BARRETO, Marcília Chagas. **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: Ed. UECE, 2010. p.83-91.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC)**. Tauá: CECITEC,UECE, 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)**. Limoeiro do Norte: FAFIDAM,UECE, 2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação**. Fortaleza: CED,UECE, 2011.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional da Universidade Estadual do Ceará 2011–2015**. Fortaleza, Jan./ 2011. Disponível em:

<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/pdi_2011_2005.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

VIEIRA, Maria Dias Cavalcante.; SILVEK, Clara Shinayder.; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Pedagogia Sistêmica: Contexto e Fundamentos. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v.3,n.2, jul./dez. 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p.226-237, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE B - Roteiro Norteador do Grupo de Conversa com alunos da disciplina de Didática sobre o currículo em ação na formação do pedagogo na UECE

ROTEIRO NORTEADOR DO GRUPO DE CONVERSA COM ALUNOS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA VERSANDO SOBRE O CURRÍCULO EM AÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UECE

1. Acolhida dos participantes e socialização dos objetivos do Grupo de Conversa:

- Inclui, primeiramente a apresentação do moderador (o pesquisador), em seguida a apresentação dos participantes (envolvidos na conversa), e por último a apresentação dos objetivos do Grupo de Conversa;
- Técnica de apresentação: “Quem sou eu?”.

2. Esclarecimento sobre a condução do Grupo de Conversa e construção do acordo de trabalho:

- Explicação sobre o curso de doutorado e a pesquisa de doutoramento (tema/foco da pesquisa), e acordo de trabalho para desenvolver o GC (tempo de duração, uso de celulares, saber ouvir, se colocar, gravação da conversa, o papel do pesquisador e dos participantes para alcance dos objetivos levantados;
- Explicação sobre o que é um TCLE, seguido da assinatura dos participantes.

3. Iniciando a conversa com os licenciandos:

- Motivação: diálogos preliminares sobre cursar Pedagogia, o profissional pedagogo e sua atuação.
- O que explorar: a formação que o grupo participa vem atendendo as suas expectativas? Justifique sua resposta.
- Exemplifique com situações/disciplinas/aprendizados por que o curso de Pedagogia vem atendendo as suas expectativas?

4. Mediações do percurso investigativo (concepção de currículo e experiências curriculares significativas/marcantes):

- Vocês participam de atividades acadêmicas extra sala, a exemplo de Projetos como IC, FUNCAP, PIBIC, Monitoria, PIBID, Outras? Participam de movimento estudantil? Participam de eventos promovidos pelo Colegiado do curso de vocês? Se sim, quais? Que implicações todas essas experiências diárias, as tarefas, os

conteúdos discutidos e a organização do trabalho pedagógico têm para a sua formação profissional?

- Dentre as implicações identificadas, qual vocês escolheriam como a mais expressiva e a mais sustentável, a partir da participação de vocês no Curso, para dar significado à sua formação e identidade profissional?

5. Finalizando o Grupo de Conversa:

- Vocês gostariam que houvesse mudanças em aspectos curriculares estudados e em suas metodologias de ensino? O que vocês mais gostariam que houvesse mudanças? Deem sugestões de conteúdos e/ou tarefas inovadoras?

- Idealização: a formação do pedagogo que temos e a formação que queremos.

6. Avaliação da conversa pelos licenciandos:

- De todas as coisas que discutimos, o que lhes parece mais importante? Em relação aos aspectos curriculares, nós deixamos de falar a respeito de algo muito importante para vocês?

7. Encerramento:

- O moderador deixa a palavra facultada para os participantes que queiram complementar alguma questão discutida, em seguida, faz um breve resumo verbal das questões apontadas pelo grupo e registra os agradecimentos à participação de todos.

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista semiestruturada com professoras das disciplinas de Didática dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UECE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UECE.

1. DADOS PRÉVIOS:

Professor(a) entrevistado(a):

Curso de formação inicial de nível superior: _____ Instituição:

_____ Ano de conclusão: _____.

Titulação em nível de Pós- Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação no curso que trabalha atualmente:

Tempo de experiência no ensino superior:

Vínculo com a UECE: () Efetivo () Substituto () Visitante

Disciplinas que leciona: _____

2. _____

Assinatura do TCLE

3. CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

3.1 Quais os saberes construídos no seu curso de formação inicial e que considera fundamentais para o trabalho docente nas disciplinas que você atua no Curso de Pedagogia? Por que os considera fundamentais?

3.2 Você vivenciou experiências práticas em seu curso de formação inicial que resultou em aprendizagem significativa para sua atuação profissional no Curso de Pedagogia? () Sim ou () Não. Quais e porquê?

3.3 Em sua prática docente, como você trabalha, os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos previstos na Ementa da disciplina? Explique suas escolhas.

3.4 Identifique e comente as preocupações curriculares que guiam sua ação como docente no desenvolvimento da formação do pedagogo no contexto de sua disciplina nesse Curso. Como você tenta resolvê-las ou encaminhá-las?

3.5 Identifique alguns dos saberes constituídos na sua experiência docente que você considera como relevante e os que considera irrelevante para a formação do profissional pedagogo que está desenvolvendo. Justifique sua resposta.

3.6 Qual a sua compreensão do que é currículo e como esta acepção se expressa/se materializa na sua prática de formação no Curso de Pedagogia? Quais os principais teóricos do campo do currículo estudado por você?

3.7 Como planeja as aulas das disciplinas que estão sob sua responsabilidade no Curso de Pedagogia? O que você considera relevante? Quais orientações teóricas e intercessores/autores você utiliza como referência?

3.9 Descreva algumas das metodologias (estratégias de ensino/aprendizagem) que você adota para trabalhar a formação do licenciando em Pedagogia. Quais as que mais utiliza?

3.10 Você encontra dificuldades e desafios no gestão das suas disciplinas? () Sim ou () Não? Justifique sua resposta.

APÊNDICE D - Demonstrativo do procedimento de triangulação realizado na análise dos dados

Os dados analisados foram apresentados na seguinte ordem: primeiro, fragmentos das narrativas escritas e/ou entrevista pela professora de cada contexto pesquisado (identificadas como *Bem-te-vi*, *Sabiá* e *Asa Branca*); segundo, fragmentos das narrativas escritas e/ou do grupo de conversa com os alunos, identificados como os *Beija-Flores*; e, terceiro, registros de observações participantes em sala de aula.

Para uma melhor visualização e atenção, por parte do leitor às narrativas e aos registros de observações apresentados, foram marcados em **negrito** aqueles que, ao olhar do pesquisador ganhavam relevância e destaque para uma análise mais aprofundada, a exemplo da demonstração a seguir.

Citação de fragmentos da **narrativa escrita** com a professora (BEM-TE-VI – NARRATIVA ESCRITA).

Citação de **fragmentos da entrevista** com a professora (BEM-TE-VI – FRAGMENTOS DA ENTREVISTA).

Citação de fragmentos de **narrativas escritas** de aluno(s) (BEIJA-FLOR 3 – NARRATIVA ESCRITA).

Citação de **narrativas (depoimentos)** de alunos no grupo de conversa (BEIJA-FLOR 5 – GRUPO DE CONVERSA).

Citação de registros da **observação em sala de aula** (DIÁRIO DE CAMPO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, MÊS DE REALIZAÇÃO, ANO).

Após a apresentação dos dados (em forma de citação), conforme narrativas e/ou registros de observações em sala de aula, que apareceram, relacionadas ao tema ou subtemas em análise, realizava-se então, o processo de análise dos dados com o procedimento da triangulação, auxiliado pelo o diálogo com os autores convidados para a análise.

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
Centro de Educação - CED
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Curso de Doutorado em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é sobre **o currículo produzido na prática da formação do pedagogo na UECE** e está sendo desenvolvida por Valdriano Ferreira do Nascimento, do Curso de doutorado em educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da Professora Isabel Maria Sabino de Farias.

O objetivo do estudo é **cartografar o currículo em ação em cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará em busca de elementos que caracterizam, na diversidade, à formação do profissional pedagogo nessa instituição**, com a finalidade de contribuir para a melhoria do processo de formação do pedagogo na UECE.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de observações participantes em sala de aula, na disciplina de Didática e do Grupo de Conversa, com duração de aproximadamente 40 (quarenta) minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo no relatório da pesquisa (Texto de Tese) a ser defendido com requisito de conclusão do curso. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. O pesquisador está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Assinatura do participante da pesquisa

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.