

O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores

Juliana Veiga de Freitas



2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Veiga de Freitas

**O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E SEUS EFEITOS NA
PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS MENORES**

Porto Alegre

2023

Juliana Veiga de Freitas

**O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E SEUS EFEITOS NA
PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS MENORES**

Tese de doutorado como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Wanderer

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Freitas, Juliana Veiga de
O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E SEUS
EFEITOS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS MENORES / Juliana
Veiga de Freitas. -- 2023.
174 f.
Orientadora: Fernanda Wanderer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Formação inicial de professores. 2. Licenciatura
em Pedagogia. 3. Currículo. 4. Políticas curriculares
nacionais. I. Wanderer, Fernanda, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Juliana Veiga de Freitas

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E SEUS EFEITOS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS MENORES

Tese de doutorado como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Wanderer

Aprovada em 31 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Renata Sperrhake –PPGEDU/ UFRGS

Profa. Dr. Sergio Roberto Kieling Franco – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Luciane Uberti –FACED/ UFRGS

Profa. Dra. Kamila Lokmann – PPGEDU/FURG

Àquela que foi professora, orientadora,
mãe acadêmica e amiga.
Dedico a ti, Clarice, que passou por esse
mundo de forma tão singular e potente.

AGRADECIMENTOS

Agradecer parece pouco diante do apoio que recebi para chegar ao final deste “grande encontro”! Foram incontáveis “Jú, vamos terminar essa tese!”, “Jú, ‘tamo junto’!” ou “Jú, como tu estás, precisa de algo?” que eu só consigo me sentir grata e honrada por ter trilhado este caminho com tantas pessoas especiais e que se importam, de verdade, comigo e com todo o significado que esta pesquisa possui! Por isso, agradeço:

Aos meus pais, José e Dagmar, que são meu porto seguro e a quem eu sou tão agradecida pela vida e por ser quem me tornei! Obrigada pelas “comidinhas” e visitas acompanhadas de pequenos presentes apenas para amenizar o cansaço das últimas escritas.

À minha orientadora, Fernanda Wanderer, que com seu jeito tranquilo e acolhedor pegou minha mão e me acompanhou até o final deste processo! Fernanda! Tu foste maravilhosa! Obrigada por ser exatamente como tu és!

Às minhas grandes amigas, Luciane Bresciane, Carolina Ramos, Gabriela Ramos, Maria Elisa Reck, Maitê Bernardes, Iara Bahy, Luciane Menegassi e Priscila Luz, por não saírem de perto de mim quando o luto e a tristeza tomaram conta e eu não sabia como recomeçar! Obrigada, gurias, por terem “invadido” a minha casa para conversar e me alimentar, me chamar para pegar sol, me escutar e me abraçar nessa dor! Amo vocês!

Aos meus grandes amigos, Gabriel Macedo, Julian Milone, Daniel Silva, Luis Henrique Severo, Marcelo Maciel e Gerson Millan, pela escuta, pelo incentivo e até pela leitura deste texto para que eu pudesse me “tornar” doutora no tempo mais breve possível, agradeço por esse apoio regado a cafezinhos e muita cumplicidade! Amo vocês, guris!

À minha irmã acadêmica, Camila Alves, que não largou minha mão nem mesmo quando ela também se sentiu triste e desmotivada! Ser teu apoio e ter a ti como apoio foi o que nos trouxe até aqui! Sou muita grata pelo nosso encontro e nossa amizade! Não vou cansar de repetir isso! Te amo, mulher!!!!

Às “donas da Gaia”, Marcela e Rita, que me ensinaram que as amizades muitas vezes possuem um tempo certo para consolidar-se! Gurias, sou extremamente grata por vocês terem cedido o espaço da escola para que eu pudesse realizar esta pesquisa! Obrigada por tanto carinho, conversas e acolhimento!! Amo vocês!

À minha terapeuta, a psicóloga Fernanda Flores, que desempenhou um papel fundamental desde a escrita do projeto até a conclusão desta tese, fazendo com que eu pudesse refletir, compreender e reagir diante dos percalços e dos conflitos da escrita

acadêmica! Fê, sem a tua profissão e o teu profissionalismo, nada disso teria acontecido! Muito obrigada!

Aos meus colegas do Núcleo de Apoio Acadêmico, Cláudia, Gerson, Iara, Nei, Tais e Leticia, obrigada pela compreensão e o incentivo, principalmente, nesta reta final! E, também, aos amigos dos “setores vizinhos”, Alessandra, Elisa e Wagner pela companhia, presencial e virtual, repleta de cumplicidade, carinho e bom humor!

Às professoras da Faculdade de Educação, minhas colegas e amigas, Liliane Giordani, Renata Sperrhake e Marília Forgearini, que lembraram, a todo momento, o quanto eu sou capaz e quantas coisas boas me esperavam após o término deste doutorado! Obrigada pelos “empurrões”, gurias!!!

Aos amigos e parceiros desta pesquisa, Carolina, Daniel, Marcela e Marcelo. Obrigada por toparem o desafio de conduzir os grupos focais comigo e produzir um material empírico tão rico e potente para futuras discussões sobre a formação de professores! Vocês foram maravilhosos!

Às bolsistas da pesquisa, estudantes do curso de Pedagogia, Aline Sehn e Maria Eduarda Leidens, pela disponibilidade e entusiasmo em me auxiliar na realização dos grupos focais!

A todos os colegas e professores do GPED, em especial à Julia Reis, ao Julian Milone, à Camila Alves, à Luciane Swirsky, à Renata Sperrhake, à Marília Forgearini, à Maria Luiza Xavier e ao Junior Sicherelo, que estiveram comigo desde o início do doutorado e me ensinaram a importância dos vínculos afetivos acadêmicos para o bom andamento de nossas pesquisas! Além, é claro, dos lanches e cafezinhos animadores em cada encontro do grupo!

Aos colegas do grupo “Protegidos da Fernanda”, que fizeram toda diferença no modo como me acolheram, me abraçaram, emocionaram-se comigo e fizeram-me sentir pertencente ao grupo, logo na minha chegada! Obrigada pelas palavras de carinho e pela escuta respeitosa nos momentos em que a dor falava mais alto.

Às nove egressas e o egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS que participaram da pesquisa e a fizeram “acontecer”, motivando-me, por meio do seu fazer docente na sala de aula, a concluir esta etapa acadêmica!! Eu tenho muito orgulho dos profissionais que vocês são!! As escolas e a educação ganham muito com vocês!!

Aos discentes do curso de Pedagogia da UFRGS que me lembram diariamente o quanto eu sou realizada em minha profissão! Obrigada por “irem me visitar no NAC” e por

alegrarem minhas manhãs e tardes com seus “dilemas estudantis”, repletos de humor e muito drama! Vocês são demais!

Aos professores que compõem a banca de defesa deste trabalho, Kamila Lockmann, Luciane Uberti, Renata Sperrhake e Sérgio Roberto Kieling Franco, que fazem a diferença no meu cotidiano acadêmico e profissional, compartilhando comigo conhecimentos, risadas, cafés e o desejo de projetos futuros dentro da Universidade! O convívio e o trabalho com vocês, no “prédio azul” e fora dele, tornaram-me uma profissional mais qualificada e realizada!! Muito obrigada por terem aceitado este convite e auxiliado na “lapidação” final deste trabalho!!!

À Faculdade de Educação da UFRGS e a todos os servidores técnicos e docentes que atuam nela. Obrigada por fazerem deste ambiente a minha segunda casa, o lugar onde eu acredito que meu trabalho faça diferença e por me mostrar que juntos podemos trabalhar por uma formação de professores de qualidade para este país!!!

E, por fim, **a ti, Clarice Traversini,** por ter sido tanto em minha vida pessoal e profissional! Esta tese é nossa! Te amo, seguimos juntas!

“As amizades favorecem, ampliam e aprofundam o conhecimento e é preciso compartilhar para não cristalizar o pensamento.”

(TRAVERSINI, 2021)

RESUMO

Esta tese de doutorado insere-se na temática da formação inicial de professores e tem por objetivo analisar os modos de ser docente produzidos pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e seus efeitos na construção de currículos menores nas salas de aula em que atuam suas egressas. O currículo do curso de Pedagogia da UFRGS objeto desta pesquisa teve vigência de 2007/1 a 2018/1 e foi orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Resolução CNE nº01/2006). O escopo teórico deste estudo está pautado em uma tríade curricular composta pelas discussões que envolvem as políticas curriculares para a formação de professores (em especial, a Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia), o currículo da Licenciatura em Pedagogia UFRGS e o currículo que acontece nas salas de aula (currículos menores) que, uma vez articulados, mobilizam modos de ser docente específicos na constituição das egressas. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e está inserida na perspectiva pós-crítica. Como técnica metodológica, analisaram-se as narrativas de nove egressas e um egresso do curso de Pedagogia da UFRGS produzidas por meio de grupos focais durante os meses de outubro a dezembro de 2021. Para análise dos dados, sustentado nas teorias foucaultinas, amparei-me nos estudos e discussões de Paraíso (2012), ao posicionar o sujeito como produto da linguagem e de determinada ordem discursiva. Como estratégia analítica para operar com o material empírico, considerando que os currículos que acontecem na sala de aula também emergem do encontro curricular entre a formação inicial e o exercício docente, considera-se a educação em seus níveis macro e microestrutural a partir dos conceitos de educação maior e educação menor de Silvio Gallo (2002). Por esse viés, compreende-se que a educação maior encontra-se presente nas políticas curriculares para a formação de professores e está a serviço da normatização, da condução dos currículos das licenciaturas, da orientação e da constituição da docência brasileira. Por outro lado, é no exercício cotidiano docente, no dia a dia da sala de aula, na relação entre professores e estudantes, em suas experiências e aprendizados que se abre espaço para que uma educação menor ocorra. Assim, a análise das narrativas parte do encontro entre uma educação maior – as políticas curriculares para a formação de professores (em especial, a Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia) e o currículo da Licenciatura em Pedagogia – e uma educação menor – o currículo que acontece no interior da sala de aula – para a produção de modos de ser docente mobilizadas no exercício cotidiano da docência das egressas do curso de Pedagogia da UFRGS. O exame do material mostra que o currículo do curso de Pedagogia opera na constituição de dois modos de ser docente, quais sejam: a docência sensível e a docência autoral. Diante disso, minha tese é a de que o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS produz ao menos dois modos de ser docente que impactam diretamente a construção de currículos menores no interior das salas de aula em que atuam as suas egressas. Ao constituírem-se como docentes sensíveis e autores do seu fazer pedagógico, as egressas e o egresso operam na construção cotidiana de dois tipos de currículos menores: o currículo do afeto (ou afetivo) e o currículo personalizado. Currículos menores que permitem a consolidação de uma educação menor dentro dos espaços e das relações escolares, abrindo espaço para rupturas aos discursos instituídos pelos textos curriculares oficiais de uma educação maior.

Palavras-chave: Licenciatura em Pedagogia. Formação Inicial de professores. Políticas Curriculares Nacionais. Currículo.

RESUMEN

La presente tesis doctoral se ubica en el tema de la formación inicial de profesores y tiene como objetivo analizar los modos de ser profesor producidos por el currículo del curso de Licenciatura en Pedagogía de UFRGS y sus efectos en la construcción de currículos menores en las aulas que actúan sus egresados. El currículo del curso de Pedagogía de la UFRGS, objeto de estudio de este trabajo, estuvo en vigor de 2007/1 a 2018/1 y fue orientado por las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pedagogía (Resolución CNE n°01/2006). El alcance teórico de este estudio se basa en una tríada curricular compuesta por las discusiones que involucran las políticas curriculares para la formación de profesores (en especial, la Directriz Curricular para el curso de Pedagogía), el currículo de la Licenciatura em Pedagogia UFRGS y el currículo que ocurre en las aulas (currículos menores) que, una vez articuladas, movilizan formas específicas de ser profesor en la constitución de los egresos. Esta investigación se caracteriza por ser cualitativa y se ubica en la perspectiva postcrítica. Como técnica metodológica, se analizaron las narrativas de nueve egresados y una egresada del curso de Pedagogía de UFRGS, producidas por medio de grupos focales, a lo largo de los meses de octubre a diciembre de 2021. Para el análisis de los datos, apoyándome en las teorías foucaultinas, me basé en los estudios y discusiones de Paraíso (2012), al posicionar al sujeto como producto del lenguaje y de un orden discursivo particular. Asimismo, como estrategia analítica para operar con el material empírico, considerando que los currículos que suceden en el aula también surgen del encuentro curricular entre la formación inicial y el ejercicio docente, considero la educación en sus niveles macro y microestructural a partir de las nociones de educación mayor y educación menor de Silvio Gallo (2002). Por este camino, se entiende que la educación mayor está presente en las políticas curriculares para la formación de profesores y está al servicio de la normalización, la conducción de los planes de estudio de las carreras, la orientación y la constitución de la enseñanza brasileña. Por otra parte, es en el ejercicio cotidiano de la enseñanza, en el aula, en la relación entre profesores y alumnos, en sus experiencias y aprendizajes, donde se abre el espacio para que tenga lugar una educación más pequeña. Así, el análisis de las narrativas parte del encuentro entre una educación mayor - las políticas curriculares para la formación de profesores (en especial, la Directriz Curricular para el curso de Pedagogía) y el currículo de la Licenciatura en Pedagogía - y una educación menor - el currículo que ocurre dentro del aula - para la producción de modos de ser profesor movilizados en el ejercicio diario de la enseñanza de los egresados del curso de Pedagogía de la UFRGS. El examen del material mostró que el currículo del curso de Pedagogía operaba en la constitución de dos formas de ser profesor, que son: la enseñanza sensible y la enseñanza autoral. Así, mi tesis es que el currículo del curso de Pedagogía de la UFRGS produce, por lo menos, dos formas de ser profesor que impactan, directamente, en la construcción de currículos menores dentro de las aulas donde actúan sus egresados. Al constituirse como profesores sensibles y autores de su trabajo pedagógico, los egresados operan en la construcción cotidiana de dos tipos de currículos menores: el currículo del afecto (o afectivo) y el currículo personalizado. Currículos menores que permiten la consolidación de una educación menor dentro de los espacios y relaciones escolares y, en este sentido, abren espacio para rupturas a los discursos establecidos por los textos curriculares oficiales de una educación mayor.

.

Palabras clave: Licenciatura em Pedagogia. Formación inicial del profesorado. Políticas del plan de estudios nacional. Plan de estudios.

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1- Levantamento de pesquisas sobre egressas dos cursos brasileiros de Pedagogia</u>	<u>25</u>
<u>Quadro 2- Organização dos encontros e presença dos participantes</u>	<u>40</u>
<u>Quadro 3 - Roteiro dos encontros do Eixos Temáticos I e II</u>	<u>42</u>
<u>Quadro 4 - Quadro utilizado para escrita das egressas</u>	<u>48</u>
<u>Quadro 5 - Resoluções CNE/CP para formação de professores em nível superior</u>	<u>71</u>
<u>Quadro 6 - Características apresentadas nos artigos 6 e 7 da Resolução CNE/CP nº01/2006</u>	<u>81</u>
<u>Quadro 7 - Períodos curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS</u>	<u>89</u>

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapas produzidos pelas egressas e egresso do Grupo 2 no dia 21/10/2021

Figura 02 - Mapas produzidos por 02 egressas do Grupo 1 no dia 16/10/2021

Figura 03 - Mapas produzidos pelas egressas e pelo egresso do Grupo 1 no dia 16/10/2021

Figura 04 - Fôrma Curricular do Grupo 1

Figura 05 - Fôrma Curricular do Grupo 2

Figura 06 - Apreciação das obras do artista Chiaru Shiota pelo Grupo 1

Figura 07 - Mesa de materiais disponibilizados

Figura 08 - Currículo Camaleável (Grupo 1: Lara, Laura e Iris)

Figura 09 - Currículo Gelatina (Grupo 1 - Roberta, Carolina e Mariana)

Figura 10 - Currículo Cirandar (Grupo 1 - Rosa, Fabiana e Aline)

Figura 11 - Mapeamento Curricular no Brasil

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMGRAD/Edu	Comissão de Graduação em Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
DEC	Departamento de Ensino e Currículo
GPED	Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento
FACED	Faculdade de Educação
FDC	Formação Diversificada Complementar
FEO	Formação Essencial Obrigatória
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAC	Núcleo de Apoio Acadêmico
OBEDUC	Observatório da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	UMA PESQUISA SOB A ÓTICA DOS ENCONTROS - UMA CARTA AO LEITOR	18
1.1	ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA PESQUISADORA	19
1.2	DESENCONTRAR PARA (RE)ENCONTRAR: DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	24
2	ENCONTROS TRILHADOS	32
2.1	SOBRE OS GRUPOS FOCAIS: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DISPARADORAS PARA AS DISCUSSÕES	39
2.1.2	O que acontece quando nos (re)encontramos: a descrição dos grupos focais	42
2.2	O REENCONTRO COM AS PEDAGOGAS-PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
3	UM ENCONTRO TEÓRICO POTENTE: A TRÍADE CURRICULAR	68
3.1	AS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR	68
3.2	AS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL	76
3.2.1	De 2007/1 a 2018/1: a história do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS	83
3.3	O CURRÍCULO DA SALA DE AULA: UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO E ACONTECIMENTO DE CURRÍCULOS MENORES	94
4	O ENCONTRO MAIS ESPERADO: OS MODOS DE SER DOCENTE E A PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS MENORES	102
4.1	A DOCÊNCIA SENSÍVEL NA PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO DO AFETO (AFETIVO)	102
4.2	A DOCÊNCIA AUTORAL NA PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO PERSONALIZADO	118
5	PARTIR PARA ENCONTRAR OUTROS CAMINHOS: CONSIDERAÇÕES DE UM CICLO, DE UMA VIDA, DE UMA TESE	142
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES	163
	ANEXOS	171



*Todos os dias eu vou a pé para o trabalho. Dura em torno de 12 a 15 minutos a caminhada até chegar ao prédio da Faculdade de Educação. Geralmente eu coloco meus fones de ouvido e venho cantarolando algum samba animado. Neste dia, em especial, antes de dar o próximo passo, eu olho para o chão e a encontro, caída, tentando bater suas asas. Recolho e trago-a em minha mão com a esperança de que se recupere de sua limitação. Vamos pelo caminho, conversando sobre a vida e sobre como, algumas vezes, ela nos coloca em situações dolorosas. Eu e ela nos identificamos em nossas dores: queríamos continuar a voar, mas não sabíamos por onde recomeçar nosso voo. Em minhas mãos, ofereci a ela segurança para recompor-se. Em minhas mãos, ela me ofereceu sua beleza e coragem para confiar nos processos da vida. Nosso encontro, no meio do cotidiano turbulento, fortaleceu nosso estar neste mundo e nos colocou a bater asas novamente. Precisávamos voar, o mundo esperava por nós. Deixei-a em uma árvore do campus central da UFRGS quando já estava totalmente recuperada, e me despedi: Obrigada por mais uma conversa, Clarice**. Agora eu preciso ir... tem uma tese esperando para ser escrita!*

***Minha orientadora e amiga Clarice Traversini faleceu durante a elaboração desta tese. Esta borboleta que surge, trazendo luz para um momento difícil, estou certa, foi um sopro de ânimo que Clarice colocou no meu caminho neste dia.*

1 UMA PESQUISA SOB A ÓTICA DOS ENCONTROS - UMA CARTA AO LEITOR

Olá, leitor (a).

Primeiramente, que bom encontrar você por aqui!

Desde já, desejo que minha pesquisa seja um lugar potente para encontrar as reflexões que você busca e também para que possamos pensar e problematizar a formação inicial dos professores brasileiros a partir da produção de seus saberes e experiências.

Antes que você inicie a leitura, gostaria de lhe contar que esta tese de doutorado não é apenas um trabalho acadêmico, é também um conjunto de *encontros*. Não acredito em acasos ou coincidências, acredito no propósito dos encontros da vida. Encontros que nos guiam a novos caminhos, impulsionam a realização dos nossos objetivos, mobilizam nossos saberes e aprendizagens; encontros que nos constituem como sujeitos neste mundo; encontros que diariamente vivenciamos em nossos relacionamentos, em nossos estudos, em nossos ambientes de trabalho.

Propus-me a pensar esta pesquisa como a materialização dos *encontros* acadêmicos, profissionais, curriculares, teóricos e afetivos que experienciei em minha vida e que me afetaram de alguma forma, impulsionando-me a pensar sobre a formação de professores para além das políticas educacionais e de suas diretrizes. Encontros que me permitiram colocar em perspectiva tanto as impressões sobre o currículo que vivenciei durante minha graduação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – principal marca da minha constituição profissional –, quanto pela vivência cotidiana do trabalho como servidora técnica do Curso de Licenciatura em Pedagogia nessa mesma universidade federal.

A cada capítulo, apresento um encontro que movimentou minha escrita e que documentei com uma imagem feita por mim. A cada encontro, um novo aprendizado adquirido. A cada aprendizado, outros modos de pensar a educação pelo viés do currículo e do exercício docente das egressas¹ do curso de Pedagogia da UFRGS.

Que possamos dialogar para além destes escritos...

Desejo a você um bom encontro com esta leitura!

¹ Nesta tese usarei o termo egressas e/ou licenciadas no gênero feminino, visto que o curso de Licenciatura em Pedagogia possui, em sua grande maioria, alunas mulheres.

1.1 ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA PESQUISADORA

Alguns encontros foram necessários para eu chegar até aqui. Apresento a seguir os momentos que me guiaram até chegar na temática desta pesquisa, qual seja: a formação inicial e o currículo produzido em sala de aula pelas docentes egressas do curso de Pedagogia da UFRGS.

O *primeiro encontro* ocorreu com o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por meio do qual me graduei e que serviu como pano de fundo desta pesquisa. Minha trajetória acadêmica no curso, durante os anos de 2005 a 2009, foi marcada por questionamentos acerca da escolha pela docência e de como, ao longo do percurso acadêmico, nos constituímos docentes. Questionamentos como “Por que escolhi este curso?”, “Como aprendo a ser professora?” ou “Eu quero ser professora?” permearam minhas angústias, incertezas e, com o tempo, minhas escolhas profissionais.

Graduei-me sob a organização de um currículo voltado à docência por meio de curtos períodos de observação e prática em salas de aula, concretizado através de um estágio curricular obrigatório de 300 horas e centrado em uma única modalidade de ensino escolhida pelo próprio discente: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil ou Anos Iniciais. Diante desse formato curricular me vi, por diversas vezes, como uma licencianda repleta de dúvidas e angústias, colocando à prova sua escolha pela profissão. Um encontro marcado, algumas vezes, pela tristeza em não enxergar outras possibilidades e espaços de atuação profissional que não o exercício da docência e pela incerteza, recorrente, expressa na fala das colegas de que “na prática, a teoria não funciona²”. Eu, naquela ocasião ainda licencianda, dividia a empolgação por um mundo totalmente novo de conhecimentos e aprendizados proporcionados pelas disciplinas do curso com a sensação de incapacidade para atuar com crianças, jovens ou adultos, uma vez que não possuía experiência prática suficiente para atuar em qualquer modalidade de ensino.

Encerrei minha graduação em 2009 e iniciei o curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU) em 2011. Durante esse espaço de tempo, aproximei-me da temática da Educação Integral por meio do trabalho que desenvolvi como assessora administrativa e pedagógica do *Curso de Extensão Formação de profissionais*

² Essa foi uma fala recorrentemente ouvida por mim durante os estágios não curriculares que realizei e, também, dita pelas colegas do curso que já atuavam como docentes nas escolas.

atuantes no Programa Mais Educação/Educação Integral (2010 a 2011) e, na sequência, do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea (2012 a 2013)³. Dessa aproximação resultou a minha dissertação de Mestrado, intitulada *Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da Educação Integral* (FREITAS, 2013). Em minha pesquisa, procurei estudar a forma com que os professores envolvidos nas propostas de Educação Integral das escolas públicas narravam sua constituição docente e quais discursos constituíam este professor contemporâneo. O contato mais próximo com os docentes que aceitaram participar da pesquisa, bem como minha inserção no campo da Educação Integral, possibilitaram um **segundo encontro**: o desejo de compreender como o sujeito professor se reinventava diante de novos formatos curriculares como os propostos nesse projeto educacional. Eu, uma licenciada em Pedagogia, que por muitas vezes não desejou a docência como profissão, me vi instigada a entender como esta se constituía nos sujeitos que a desejavam para que, talvez, pudesse entender meus próprios desejos como professora de formação.

Meu **terceiro encontro** ocorreu após a conquista do título de Mestre em Educação, quando ingressei, via concurso público, em outubro de 2013, no cargo de Pedagoga, na função de Orientadora Educacional. Fui lotada na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e, desde então, venho atuando profissionalmente junto aos discentes e docentes desta Unidade acadêmica. Meu trabalho principal, através do Núcleo de Apoio Acadêmico (NAC), é o de escutar, orientar e executar ações de acompanhamento dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza. Além disso, atuo também junto à Comissão de Graduação em Educação (COMGRAD/Edu)⁴ nos processos de reformulação curricular pelos quais o curso de Licenciatura em Pedagogia vivenciou nos últimos seis anos. Até o ano de 2020, trabalhei em duas substanciais reformas curriculares implementadas, respectivamente, no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2020⁵. Posso dizer que vivi e ainda vivo as discussões e demandas geradas pela reformulação dos dois últimos currículos do curso de Pedagogia da UFRGS, visto que fiz parte da equipe de trabalho que acompanhou o processo de modo integral e, principalmente, que atuou para tornar possíveis tais reformulações. Foram incontáveis reuniões com

³ Ambos os cursos foram oferecidos pela Faculdade de Educação da UFRGS aos docentes e gestores das escolas públicas e Secretarias municipais e estaduais que estivessem implantando o Programa Mais Educação nas escolas de sua rede.

⁴ Comissão de Graduação é o título utilizado pela na UFRGS para nomear os Colegiados dos cursos de graduação.

⁵ Ambas as reformas curriculares estavam sob orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

professores das diferentes áreas de conhecimento, chefes de departamento e discentes (vinculados às diferentes etapas do curso) para encaminhar um novo currículo capaz de possibilitar, às futuras pedagogas e pedagogos, mais autonomia na composição de seu percurso acadêmico. Todo esse esforço foi guiado por uma motivação: acreditar na potencialidade da formação inicial para a profissionalização e a valorização da docência.

As discussões sobre as alterações do currículo, orientadas e organizadas pela Comissão de Graduação do Curso (COMGRAD/Edu), iniciaram no segundo semestre de 2014 e culminaram com a abertura do processo de reformulação à Câmara de Graduação, em abril de 2018, com vistas a sua implementação no segundo semestre desse mesmo ano. Aproximadamente um ano após sua vigência, foi encaminhado um novo pedido de alteração curricular com o objetivo de qualificar e atribuir uma nova caracterização à estrutura do curso: a instauração de uma Formação Essencial Obrigatória (FEO) a todos estudantes e uma Formação Diversificada Complementar (FDC)⁶, a ser escolhida pelo discente entre as modalidades da Educação Infantil, dos Anos Iniciais ou da Educação de Jovens e Adultos. Ambas as mudanças estruturais decorreram das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu orientações estruturais para os currículos dos cursos de Licenciaturas.

Junto a esses processos, meu *quarto encontro* ocorreu durante os anos de 2018 e 2019, quando passei a integrar o grupo de pesquisa do prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, no projeto intitulado *Fatores de acesso e permanência que envolvem a formação docente e seus contrastes com as expectativas e demanda do mundo do trabalho em escolas públicas da rede básica no estado do Rio Grande do Sul* (2018), no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa aproximação agregou ainda mais interesse pelas temáticas que envolviam os discentes do Ensino Superior, principalmente, no que dizia respeito ao seu acesso e a sua permanência na Universidade. Tal debate resultou na produção de artigos junto ao grupo⁷, assim como me incentivou a retomar a ideia de participar de uma seleção de

⁶ A recente organização curricular do curso de Pedagogia é composta por disciplinas obrigatórias comuns a todos os estudantes (Formação Essencial Obrigatória – FEO) e por disciplinas obrigatórias que compõem um determinado percurso formativo a ser escolhido pelo discente (Formação Diversificada Complementar – FDC), qual seja: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos.

⁷ "O perfil do aluno de Pedagogia da UFRGS e seu possível impacto na reformulação curricular do curso" (FRANCO *et al.*, 2017); "As Licenciaturas da UFRGS: uma análise dos contrastes e semelhanças nos índices de diplomação" (FRANCO; MOMOLI; FREITAS, 2017).

doutorado para pensar a formação inicial de professores – assunto que acompanha minha constituição profissional.

O **quinto encontro** ocorreu no segundo semestre de 2018, a partir da feliz notícia de minha aprovação no curso de Doutorado neste Programa de Pós-Graduação sob a orientação da Prof^a Dr^a Clarice Salette Traversini, quando voltei a integrar e a participar das discussões e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED). Tive a oportunidade de acompanhar o processo final de construção das dissertações, e suas consequentes defesas, das colegas Julia Reis e Konstans Steffen, que tiveram como campo de estudo o Projeto Trajetórias Criativas (REIS, 2018; STEFFEN, 2019). E, também, ao final do ano de 2019, presenciei a defesa de mais duas produtivas dissertações que trataram de analisar as potencialidades e fragilidades na formação de professores licenciados pela UFRGS para o trabalho docente com alunos de inclusão escolar (MILONE, 2019) e as formas de exercício da docência em sala de aula a partir dos efeitos provocados pelos atravessamentos das contingências (SWIRSKY, 2019). Todas as reflexões, anseios e aprendizagens movimentadas pelas pesquisas dos meus colegas de grupo inseriram-me em discussões teóricas pouco ou ainda não visitadas por mim, repercutindo de forma positiva na construção deste trabalho.

Abre-se aqui um “parênteses”, a lembrança mais marcante que o curso de doutorado deixou em mim foi a daqueles encontros quinzenais do GPED, nas terças à noite, regados a café, bolos e biscoitos deliciosos nos quais nos reuníamos não apenas para discutir a pesquisa de algum colega ou realizar alguma leitura teórica em conjunto, mas para compartilhar a cumplicidade dos afetos que nutrimos uns pelos outros. Foi dentro do GPED que me constituí como a pesquisadora que hoje sou: a que se preocupa em estudar **com a escola** e seus atores, e não **sobre ela** (TRAVERSINI; LOCKMANN; SPERRHAKE, 2022). Assumir a postura de ‘inquiridora’ da escola, não como um lugar de julgamento, mas sim de interrogação constante “[...] sobre as suas práticas, seus saberes, suas verdades e seus modos de ser no espaço/tempo contemporâneo” (TRAVERSINI; LOCKMANN; SPERRHAKE, 2022, p.21). O GPED, para muitos de nós, pesquisadores que por ali passamos, foi e ainda é um lugar de partilha, aprendizagens, risadas e amizade. Fecha-se “parênteses”.

Em setembro de 2020, chega a minha vez de qualificar o projeto de tese, intitulado “O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e seus efeitos no exercício da docência de suas licenciadas” que teve como banca os professores doutores Fernanda Wanderer (PPGEDU/UFRGS), Mauricio dos Santos Ferreira (PPGEDU/UNISINOS) e Sérgio Roberto Kieling Franco (PPGEDU/UFRGS). Após minha qualificação, eu e minha orientadora, professora Clarice Traversini, nos detivemos em construir o projeto de pesquisa a

ser encaminhado para o Comitê de Ética da UFRGS a fim de obter a autorização para a produção dos dados empíricos por meio dos grupos focais com as egressas da Pedagogia.

E é justamente sobre o processo de escrita e defesa do projeto de tese, e os acontecimentos que vieram após esse momento, que gostaria de demarcar o **sexto encontro**, fundamental para a existência desta tese final. Com toda a certeza, afirmo que foram momentos de muita aprendizagem e resiliência para mim e, também, para a Clarice. Entre leituras, orientações e diferentes versões (e reescritas) de um projeto de tese, nos defrontamos com nossas marcas e estigmas acadêmicos. Juntas, através de palavras proferidas em cartas trocadas por e-mail, ressignificamos nosso olhar sobre nós mesmas e uma sobre a outra. Não imaginávamos os próximos capítulos que a vida nos reservaria, mas estávamos confiantes de que havíamos superado nossas barreiras para a continuidade desta pesquisa e, principalmente, para o fortalecimento de nossos vínculos afetivos.

Após quase um ano da data de qualificação do meu projeto de doutorado, no dia 03 de setembro de 2021, minha orientadora, a professora Clarice Traversini, veio a falecer. Um mês após sua partida, precisei iniciar os grupos focais. Fui a campo e produzi os dados empíricos que eu e ela ansiávamos em ver: narrativas potentes, oriundas de um lugar que Clarice defendia com propriedade em suas falas, em suas produções acadêmicas e nas disciplinas que ministrava: a docência. Infelizmente, não tive mais o encontro com a voz entusiasmada, o olhar cuidadoso, as ideias e as reflexões desafiadoras, as orientações afetuosas e a presença física e necessária da Clarice em minha vida e em minha pesquisa. No entanto, mesmo com sua ausência insubstituível, Clarice me deixou cercada de referências, tanto de pessoas como de autores para continuar esta pesquisa. Uma delas foi a professora Fernanda Wanderer, minha atual orientadora.

Os encontros possibilitados após meu ingresso na UFRGS, fosse como aluna da graduação ou no convívio diário com os discentes já na função de Orientadora Educacional da FACED, fosse na participação em grupos de pesquisa ou na construção e no encaminhamento de novas estruturas curriculares para o curso de Pedagogia e, em especial, fosse no vínculo de afeto e admiração construído com a professora Clarice Traversini, tornaram-me uma pedagoga profissionalmente realizada e uma pesquisadora ávida pelos estudos no campo do currículo e da formação inicial de professores. Assim, a partir das experiências vivenciadas, propus como **temática de pesquisa a formação inicial de professores pelo viés curricular**. Pensar de que modos a docência pode ser produzida por meio do currículo não se limita apenas a examinar um documento, uma estrutura ou uma grade composta por disciplinas e conteúdos previamente escolhidos, sobretudo significa compreendê-lo como lugar de

encontros, de potência, de pensar o exercício docente como ação que também produz currículos nos espaços das salas de aula escolares.

1.2 DESENCONTRAR PARA (RE)ENCONTRAR: DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Justificar a importância de uma pesquisa no campo da educação é buscar, na emergência de uma temática que nos toca, junto à produção existente na área, os argumentos necessários para que nosso estudo seja relevante para os processos educacionais e para a formação docente. Com esse olhar, justifico, neste subcapítulo, meus interesses de pesquisa na temática da formação inicial de professores pelo olhar das próprias egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRGS. Considero que a relevância de minha pesquisa reside em dois movimentos possíveis: o de identificar e dialogar com as pesquisas já existentes na área, e o de olhar para meu papel de pesquisadora e servidora técnica da UFRGS como uma possibilidade de acréscimo às discussões curriculares que perpassam a formação das pedagogas da Faculdade de Educação.

Em relação ao primeiro movimento, recorri ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para identificar quais foram as pesquisas publicadas, entre 2008 e 2022, que abordaram as relações entre egressas dos cursos de graduação em Pedagogia e os currículos desses cursos que passaram a ser orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 15 de maio de 2006. O recorte temporal inicial dessa busca (2008 a 2019) justificou-se pela produção de pesquisas vinculadas aos currículos do curso de Pedagogia orientados por essa diretriz. O período final, por sua vez, foi demarcado devido à aprovação de uma nova diretriz curricular para os cursos de formação inicial de professores, a Resolução nº 02/2015 do CNE, que deveria ser implementada até julho de 2018⁸. No entanto, compreendo que ter estendido a busca por trabalhos defendidos no ano de 2019 foi importante, pois me permitiu encontrar pesquisas que ainda se referiam ao currículo pautado na Resolução nº1 do CNE de 2006.

Utilizei como descritor de busca a palavra-chave “Licenciatura em Pedagogia” justamente para abarcar todas as pesquisas possíveis que realizaram discussões em torno do

⁸A Resolução CNE/CP nº 1/2017 altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 no que se refere ao prazo para adaptação dos currículos à Resolução, de dois para três anos a contar da data de publicação do documento de 2015.

curso, e encontrei 399 trabalhos. Dentre eles, procurei identificar quais e quantos estudaram sobre as egressas da Pedagogia e as relações com o curso de formação inicial. Ao fazer essa delimitação, e a partir da leitura dos títulos dos trabalhos e de seus resumos publicados, encontrei 31 trabalhos que organizei de acordo com as seguintes temáticas (Quadro 1):

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas sobre egressas dos cursos de Pedagogia brasileiros

31 pesquisas: *23 dissertações *08 teses	Constituição/identidade docente dos egressos	1 tese 5 dissertações
	Desenvolvimento e inserção profissional docente dos egressos	4 teses 8 dissertações
	Avaliação/Impressões dos egressos sobre o currículo do curso	2 teses 6 dissertações
	Saberes/aprendizados docentes da formação inicial e/ou da escola	1 tese 4 dissertações

Fonte: Freitas (2022).

No primeiro grupo temático, que tratou da *constituição e/ou identidade docente*, encontrei seis pesquisas que buscaram compreender, de modo geral, as relações entre a constituição profissional ou de identidade docente e a formação inicial das egressas (ABREU, 2019; LOPES, 2014; TRANQUEIRA, 2014; AMORIM, 2016; MASCARENHAS, 2015; FIORIN, 2012). Nesse grupo de pesquisas, houve um maior enfoque na análise do modo como os egressos narravam sua constituição como pedagogos a partir de dois direcionamentos: o da formação inicial e o do espaço profissional. Mesmo que a escola seja um desses espaços de atuação, não houve uma correlação expressa entre o que se aprendeu na formação e os recursos utilizados durante o exercício da profissão.

O mesmo ocorreu com o segundo eixo temático, que denominei *desenvolvimento e inserção profissional docente*. Nesse grupo, encontrei trabalhos que se propuseram: a) a identificar o perfil de egresso do curso de Pedagogia e sua relação com a formação inicial e continuada (MONTEIRO, 2016; ARAÚJO, 2009); b) a influência e os reflexos das formações inicial e continuada na inserção e no desenvolvimento profissional dos egressos (NUNES, 2014; VARGAS, 2016; LIMA, 2014; GONÇALVES, 2016); c) os egressos na posição de professores iniciantes e os caminhos que percorreram no desenvolvimento de sua profissão e de sua identidade, tanto no espaço de trabalho quanto nas formações continuadas (AIMI, 2019; FRANÇA, 2016; MARTINS, 2016; SOUSA, 2015; SILVA, Adriane, 2018). Em suma, tais estudos preocuparam-se em indicar onde e como os egressos se inseriram no mercado de trabalho e, a partir desse lugar, analisaram como esses pedagogos se desenvolveram profissionalmente.

O terceiro eixo foi delimitado por pesquisas que trouxeram, em seu cerne, *as avaliações e impressões dos egressos sobre o currículo de seu curso*. Nesse grupo, organizei as pesquisas que verificaram as contribuições e possibilidades formativas dos cursos para a vida profissional dos egressos, bem como suas maiores demandas para o exercício da docência. Fosse através dos componentes curriculares específicos, como estágios supervisionados (MALANDRINO, 2012), das disciplinas que contemplavam o ensino de matemática (BEDNARCHUK, 2012), dos conhecimentos relativos à função de coordenação pedagógica (KAILER, 2016) ou ainda, das relações curriculares estabelecidas entre a teoria e a prática (COSTA, 2016), tais estudos estavam interessados em analisar as respostas dos egressos quanto às potencialidades e limites de seu currículo de formação (MELO, 2010; VIEIRA, 2011; BIZARRO, 2012; ROCHA, 2016).

Por fim, no quarto conjunto de pesquisas, agrupadas pela temática dos *saberes/aprendizados docentes da formação inicial e/ou da escola*, compilei os trabalhos que trataram dos conhecimentos abordados e das experiências formativas vivenciadas no curso de pedagogia e seus impactos na prática das egressas que atuavam como docentes da Educação Básica (MENDES, 2015; SILVA, S., 2007; SILVA, Adriana, 2009; JESUS, 2010; SANTOS, N., 2010).

Interessou-me também olhar para as produções existentes na UFRGS sobre o curso de Pedagogia, ainda que elas não utilizassem como sujeitos de pesquisa as pedagogas egressas. Assim, encontrei cinco trabalhos (4 dissertações e 1 tese) que se propuseram a investigar: a) como a implementação curricular da habilitação Educação Infantil, de 1983 a 1990, integrou os saberes profissionais das professoras egressas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (GOMES, 2004); b) quais os caminhos históricos e sociais percorridos pelo currículo do curso até chegar na constituição da formação do pedagogo orientado pela Diretriz Curricular de 2006 (MOREIRA, Adriana, 2009; MORAES, J., 2011; CARVALHO, 2011); c) a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia, referentes às variáveis de diplomação, retenção, evasão e mobilidade acadêmica (MANAUT, 2017).

Desse modo, dentre todos os resumos e pesquisas acessadas, constatei que nenhuma examinou os efeitos curriculares da formação inicial nos modos de ser docente e na produção de currículos de sala de aula e, menos ainda, por meio da narrativa das próprias egressas. De toda forma, essas pesquisas foram de extrema relevância para as discussões analíticas dos meus dados empíricos, tanto no que diz respeito ao modo como os cursos de Pedagogia estruturaram seus currículos para aproximar os conhecimentos acadêmicos às demandas da escola como no impacto sobre a constituição de seus egressos para o exercício docente.

Como segundo movimento de justificativa, compreendo, na posição de ocupante do cargo de Pedagoga da UFRGS, minha responsabilidade em colaborar com as discussões curriculares que envolvem o curso nos espaços institucionais cabíveis. Digo isso, pois, através deste estudo, tenciono qualificar minha atuação enquanto servidora-técnica, aprofundando discussões e conceitos teóricos pertinentes à formação inicial de professores, ampliando as possibilidades de desenvolver meu trabalho com maior competência, tanto no contato direto com os estudantes quanto nas discussões que são encaminhadas e executadas pela COMGRAD/Edu, como a reforma do currículo do curso.

Ao acompanhar a vida acadêmica das estudantes, percebi que alguns enunciados referentes à formação são recorrentes quando posicionam o currículo como um lugar *com pouca prática e muita teoria, pouco flexível* (em seu formato) e *distante da realidade escolar*. Tais falas sempre me incomodaram e desacomodaram ao mesmo tempo. Digo-o por identificar que, mesmo com diferentes alterações curriculares (desde o tempo em que eu fui aluna do curso) e com maior inserção de práticas docentes nas disciplinas (incluindo a criação de um novo estágio curricular), os estudantes continuam a reproduzir sua insatisfação no que tange à dicotomia universidade *versus* escola.

No entanto, essa queixa não é nova, muito menos singular, para as estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS. Estudos brasileiros na década de 90 já enfatizavam a necessidade da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores (ANDRÉ *et al.*, 1999). Por meio de estado da arte realizado a partir das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996 no país, foram identificadas como questões recorrentes, nas pesquisas que tiveram os cursos de formação inicial como foco de análise, a busca pela “[...] articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente”, a importância do papel interdisciplinar no processo de formação, bem como “[...] o caráter contínuo do processo de formação docente” (ANDRÉ *et al.*, 1999). Tais trabalhos aproximam-se ou, de certa forma, assemelham-se às reclamações das estudantes destes tempos quando questionam a ausência da relação de conteúdos nas disciplinas do próprio currículo, ou a falta de relação entre eles e a experiência no mundo da escola. Essas e tantas outras dúvidas suscitadas em meu cotidiano profissional moveram as proposições desta pesquisa que coloca como protagonistas a egressa da Pedagogia, a pedagoga-professora e os currículos que as constituem (o da formação e da escola em que trabalha) docentes. Minhas análises agregam-se ao debate que permeia a formação inicial das licenciandas que pertenceram, pertencem e virão a pertencer ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

Do encontro entre o que já existe na temática da formação inicial de pedagogas, obtida através do olhar de suas egressas, e o que ainda pode ser produzido para essa formação acadêmica, proponho como **objetivo geral desta tese**: analisar os modos de ser docente produzidos pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e seus efeitos na construção de currículos menores nas salas de aula em que atuam suas egressas.

Relacionei a esse objetivo geral os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Apresentar a história do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS implementado entre 2007/1 e 2018/1;
- b) Identificar, a partir das narrativas das egressas, quais os modos de ser docente produzidos pelo currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS.
- c) Analisar quais currículos menores são operados nas salas de aula onde as egressas atuam como docentes;

Como metodologia de pesquisa, analisei as narrativas ⁹ de nove egressas e um egresso que ingressaram no curso de Pedagogia da UFRGS a partir do ano de 2007 e que, no momento da pesquisa, estavam atuando como professoras e professor da Educação Básica em escolas da rede pública e privada de Porto Alegre e região metropolitana. A produção do material empírico ocorreu por meio da organização de dois grupos focais, de outubro a dezembro de 2021. Como estratégia analítica, esta pesquisa inspirou-se nos estudos de Paraíso (2012) sobre a linguagem para operar sobre as recorrências emergentes nas narrativas das egressas.

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro, consiste nesta Introdução. O segundo capítulo apresenta os encontros trilhados para a construção metodológica desta pesquisa por meio das concepções teórico-metodológicas nas quais ela se insere e da organização e execução dos grupos focais realizados para produção do material empírico, assim como a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa¹⁰. O terceiro capítulo diz respeito ao referencial teórico que embasa e problematiza as discussões referentes à formação inicial de professores, às organizações curriculares para os cursos de Pedagogia e aos currículos das salas de aula. Para tanto, intitulei meu referencial como uma ‘tríade curricular’

⁹ O conceito de narrativas será apresentado no capítulo metodológico deste estudo, assim como ocorreu a escolha dos dez sujeitos da pesquisa, egressas e egresso do curso de Pedagogia da UFRGS.

¹⁰ De forma a preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, solicitei que as egressas e o egresso escolhessem seus próprios nomes fictícios para compor este texto. Os nomes escolhidos foram: Bianca, Carolina, Fabiana, Felipe, Irís, Lara, Laura, Mariana, Roberta e Rosa. No capítulo 2.2. apresento cada um dos sujeitos.

que, operada conjuntamente, produz modos de ser docente que impactam na produção de currículos menores. Ainda, neste capítulo 3, apresento a história de implantação e implementação do currículo do curso de Pedagogia da UFRGS vigente de 2007/ a 2018/1, objeto central neste estudo. Na sequência, no capítulo 4, compartilho minhas análises a partir do encontro entre o currículo da formação inicial e o exercício docente das egressas para a produção de modos de ser docente e de currículos menores nas salas de aula em que atuam. Por fim, no capítulo 5, retomo os objetivos e os propósitos desta pesquisa e apresento a tese de doutorado que defendo na perspectiva da formação inicial de professores pelo olhar das egressas do curso de Pedagogia da UFRGS.



Cheguei na Gaia mais cedo, ansiosa. Já estava ansiosa desde a noite anterior. Eu iria finalmente iniciar a minha coleta de dados do primeiro grupo focal. Que nervoso!! “Será que as egressas vão aparecer?” “E se vier só uma? E o café? Tem que fazer um café para recebê-las! Tenho que convencê-las que vir sábado a tarde participar da pesquisa tem alguma “relevância”!” Tudo isso me passou pela cabeça em décimos de segundos. À medida que as egressas iam chegando, o nervosismo ia dando lugar ao saudosismo de um bom reencontro. “Que bom te rever, Ju”, “Acho que tu fizeste algumas cadeiras comigo, né Lara?”, “Ahh, tu também vais participar, que legal!”, “Saudades dos tempos de FACED” foram algumas das narrativas que deixaram meu espírito de pesquisadora em completa paz. Pois, afinal, as egressas mostraram-se felizes e disponíveis em estar ali, comigo, dialogando sobre sua formação. Tão disponíveis que o encontro que tinha como previsão encerrar às 16h, terminou às 17h com a interferência desta pesquisadora porque se dependesse das egressas, e do cafezinho preto disponível sobre a mesa, nós iríamos longe. Ao final deste primeiro encontro, com um sorriso de orelha a orelha, eu já sabia: meus grupos focais seriam um sucesso empírico!

2 ENCONTROS TRILHADOS

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, [...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Início este capítulo com as palavras de Jorge Larrosa que, para mim, são um especial encontro afetivo. Ao pensar nos diferentes processos educativos, as palavras desse professor me permitem sentir esta experiência que nos toca e nos desacomoda como um lugar de aprendizagens. Dentre as experiências mais marcantes da minha trajetória acadêmica, “fazer pesquisa” foi a mais produtiva e com a qual mais construí aprendizagens significativas. Ir à escola, olhar atentamente para todos os espaços e movimentos possíveis dentro de uma sala de aula: quando nela há um aluno (e o melhor aluno da turma) traficante de drogas¹¹, quando se conhecem diferentes histórias sobre como uma criança ou um adolescente se torna um problema para a escola (FREITAS, 2009), quando se propõem grupos de discussão com professores de escolas públicas a fim de que narrem sua constituição docente de forma singular (FREITAS, 2013) são alguns dos tocantes motivos que me mobilizam enquanto sujeito da educação. Compreendendo que conduzir e deixar-se conduzir por uma pesquisa é abrir-se para a possibilidade constante das surpresas e incertezas das experiências e dos bons encontros, é que metodologicamente considero este estudo como uma pesquisa de caráter **qualitativo**, inserida na perspectiva **pós-crítica**, amparada em Paraíso (2012) no que se refere as teorias foucaultinas **sobre a constituição do sujeito como produto da linguagem e de determinadas ordens discursivas**. A partir desse enfoque, são analisadas as **narrativas** das egressas do curso de Pedagogia, produzidas por meio da **técnica de grupos focais**.

Esta pesquisa caracteriza-se como **qualitativa**, uma vez que os dados produzidos por ela são descritivos e emergem da análise e da percepção desta pesquisadora sobre aquilo que deve ou não ser elucidado, considerando-se a possibilidade de diálogo com o objeto estudado (LÜDKE; ANDRE, 1986). Este tipo de pesquisa preocupa-se em tornar o processo mais importante que o seu produto final, pois é nessa fase em que as hipóteses são construídas,

¹¹ Experiência vivenciada em uma escola municipal de Porto Alegre, através da bolsa de Iniciação Científica do projeto intitulado Práticas curriculares e didático-pedagógicas constitutivas do sujeito aluno contemporâneo na escola de ensino fundamental, orientado pela profa. Clarice Salete Traversini, no período de março/2009 a março/2010.

abrindo espaço para formulações necessárias à elaboração de um novo conhecimento. Por isso e, partindo das cinco características básicas elencadas por Lüdke e André (1986), para que uma pesquisa se caracterize como qualitativa, compreendo que este estudo se configura como tal, pois: a) incentiva o contato direto do pesquisador com o ambiente ou situação pesquisada; b) possibilita a predominância da produção de dados descritivos, ou seja, a descrição de situações, pessoas, contextos, acontecimentos etc. por meio de diferentes instrumentos metodológicos; c) considera que o processo de desenvolvimento da pesquisa é maior, mais importante que seu produto final; d) pretende “[...] capturar a perspectiva dos participantes [...]” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 12) sem a “[...] preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas [...]” (p. 13), mas sim que a análise dos dados se dê por um processo indutivo.

No que se refere a sua inserção teórica, compreendo as **teorias pós-críticas** como os estudos que questionam os pensamentos e as ideias respaldadas pelas teorias críticas, influenciadas pelos ideais marxistas da Escola de Frankfurt e pelas concepções filosóficas do campo da fenomenologia. Lopes (2013) esclarece que a expressão “pós-crítica” é utilizada para definir um conjunto de teorias que colocam em problematização o cenário pós-moderno, pois, se nos tempos modernos a sociedade se caracterizou “[...] pela orientação das condutas dos indivíduos sem o risco de imprevisibilidades e equívocos” (COSTA, 2009, p.62), na pós-modernidade o que está em jogo é um novo paradigma temporal enraizado “no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (BAUMAN, 2001, p.13).

As pesquisas alinhadas às teorias pós-críticas são construídas através de movimentações constantes, tanto pelo afastamento daquilo “[...] que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever [...]” ou pela aproximação “[...] daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (PARAISO, 2012, p.17). São movimentos que impedem a estagnação do pensamento e do ato pedagógico de fazer pesquisa no campo da educação, “[...] ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para estranhar, questionar, desconfiar” (PARAISO, 2012, p.17). É nesse lugar de movimento, de lutas e desconstruções, que se constroem as metodologias das pesquisas pós-críticas em educação. (PARAISO, 2012).

Dentre os oito pressupostos elencados por Paraíso (2012) como fundamentais para conduzir estudos pós-críticos, destaco três que estão alinhados ao perfil analítico desta pesquisa, quais sejam: a verdade como uma invenção, o discurso como função produtiva

sobre o que diz e, o sujeito como efeito da linguagem (PARAISO, 2012). O primeiro deles postula a não existência de “uma única verdade”, mas sim a de distintos “[...] regimes de verdade, isto é, discursos [...]” (p.27) que conduzem as condutas dos sujeitos para a produção de determinadas subjetividades. Dessa forma, tudo aquilo que emerge em nossas pesquisas deve ser “[...] interrogado e problematizado porque podemos mostrar “como os discursos se tornaram verdadeiros”, quais foram às relações de poder travadas [...]” (PARAISO, 2012, p.28) e por que razão uns discursos foram silenciados, para que outros possuíssem status de legitimidade e autoridade.

O segundo pressuposto aponta para a produtividade do discurso, compreendendo-o enquanto “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala” (FOUCAULT, 2012, p.56). Nesse sentido, buscou-se considerar que a “realidade” se constrói a partir e dentro das tramas discursivas que se revelam em nossas pesquisas por meio de estratégias de análise que permitem identificar como as relações de poder impulsionam sua produção. (PARAÍSO, 2012). Ao evidenciar o “[...] processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem [...]” (p.28), mostramos o que “[...] um discurso torna visível e hierarquiza [...]” (p.28), acompanhando assim suas transformações e descontinuidades. Em suma, os descortinamos e apresentamos o modo como eles produzem significados, práticas, objetos e sujeitos (PARAISO, 2012).

O terceiro pressuposto, alicerçado nos estudos foucaultianos (FOUCAULT, 1986; 1988; 1991; 1993), afirma que uma análise do sujeito não pode partir do próprio sujeito, mas sim do exame das camadas que o envolvem e que, descritas e problematizadas, “[...] poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113). Dito de outro modo, tomamos o sujeito como um “[...] um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber” (PARAISO, 2012, p. 29). Por esse viés, foi possível problematizar, neste estudo, o sujeito pedagogo-professor como aquele constituído por discursos e práticas culturais e sociais e, por que não, assujeitado por elas. Partindo da premissa de que os sujeitos são efeito das “[...] linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação [...]” (PARAISO, 2012, p. 29), pode-se “[...] falar de identidades possíveis de serem inventadas para e por ele [...]” (LOPES; FABRIS, 2005, p.6),

Ao examinar as narrativas e as produções das egressas que participaram deste estudo, considereirei que tais materiais foram “[...] produzidos nas diferentes redes de poder e nos diferentes sistemas de significação que estão em ação na linguagem” (LOPES; FABRIS,

2005, p.6). Portanto, nesta tese, assumi os pressupostos pós-críticos sobre a constituição do sujeito como produto da linguagem e dos regimes de verdade discursivos, pertencentes a um determinado tempo histórico, como uma estratégia de análise das narrativas das egressas produzidas por meio dos grupos focais. Como estratégia analítica para operar com o material empírico, considerando que os currículos que acontecem na sala de aula também emergem do encontro curricular entre a formação inicial e o exercício docente, propus pensar a educação em seus níveis macro e microestrutural a partir das contribuições de Silvio Gallo (2002) quando trata das noções de educação maior e educação menor. Para o autor, a educação maior é caracterizada pelas grandes políticas públicas educacionais, aquelas que desejam “[...] instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (GALLO, 2002, p. 173). Tais políticas, inscritas sob a lógica neoliberal¹², governam condutas por meio de discursos calcados na marketização, na performatividade e na padronização dos processos educativos (BALL, 1994). Avaliações padronizadas, aquisição de habilidades e competências, metas e indicadores de aprendizagens são algumas ideias que indicam, a partir de seus planos decenais, parâmetros e diretrizes, *o que, para quem e de que modos* as condutas devem ser conduzidas pelos sujeitos.

A educação menor, por sua vez, é abordada por Gallo como um “[...] ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas” (2002, p. 173). Em outras palavras, é aquilo que se passa no interior do processo educacional, no lugar em que o docente traça suas próprias estratégias, constrói sua própria militância por uma educação além daquela instituída pelas políticas. Ao trazer para a discussão o termo “resistência”, o autor retoma o conceito foucaultiano de poder. De acordo com Foucault, o poder é algo que circula, que funciona em cadeia e, nas “[...] suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 284). Silvio Gallo (2002) ainda esclarece que a condição de existência do poder se dá em relação a um ou mais contrapoderes (resistência), visto que estes últimos não estão fora, não são exteriores a ele, mas fazem parte de sua trama. Assim, se somos subjetivados a exercer o poder de modo a controlar o que se ensina e se aprende, há também a possibilidade de fugirmos desse controle ao exercermos contrapoderes sobre o que ensinar e o que o outro precisa aprender. A educação menor é substancialmente isto: uma possibilidade de

¹²Situo o conceito de neoliberalismo a partir de Dardot e Laval (2016) ao compreendê-lo como uma racionalidade que não se restringe apenas à esfera econômica, mas atravessa e envolve todas as dimensões da vida humana. Para os autores, o neoliberalismo toma corpo a partir do “[...] conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça, sujeita a retomadas e ajustes em função do surgimento de efeitos não desejados, às vezes contraditórios com o que se buscava inicialmente” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 384).

escape ao controle instituído, uma abertura dos espaços no cotidiano das salas de aula e das relações, dos currículos para que a resistência ocorra (GALLO, 2002).

Por esse viés, compreendo que a educação maior de Gallo (2002) encontra-se presente nas políticas curriculares para a formação de professores e está a serviço da normatização, da condução dos currículos das licenciaturas, da orientação e da constituição da docência brasileira. Por outro lado, reconheço que é no exercício cotidiano docente, no dia a dia da sala de aula, na relação entre professores e estudantes, nas suas experiências e aprendizados que se abre espaço para que uma educação menor ocorra. Assim, proponho a análise das narrativas, também, a partir do encontro entre uma **educação maior** – as **políticas curriculares para a formação de professores** (em especial, a Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia) e o **currículo da Licenciatura em Pedagogia** – e uma **educação menor** – o **currículo que acontece no interior da sala de aula** – para a produção de modos de ser docentes mobilizadas no exercício cotidiano da docência das egressas do curso de Pedagogia da UFRGS.

Considerando a importância dos estudos que utilizam as narrativas nas pesquisas vinculadas à formação docente e ao currículo (REIS, 2018; MILONE, 2019; REIS, CAMPOS, MARTINS, 2021; SUSSEKIND, LONTRA, 2016; dentre outros), foi possível reconstituir as significações que as egressas, por meio de narrativas, atribuíram ao seu processo de formação inicial e ao seu exercício profissional, pois “[...] falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmo.” (ANDRADE, 2012, p. 174-175). Nesse sentido, compreendi que as narrativas produzidas por meio dos grupos focais não nos permitiram dizer “[...] uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido [...]”, possibilitando uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) dos motivos que embasaram a constituição de modos de ser docente e os efeitos desses modos na produção de currículos menores nas salas de aula das egressas

Para Silva (1995), as narrativas constituem uma prática discursiva fundamental, pois “[...] contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar [ao menos provisoriamente] com nosso eu” (p.204). Corroborando a reflexão do autor, apoio-me no conjunto das narrativas que compõem o material empírico da pesquisa, “[...] como práticas discursivas que agregam um conjunto amplo de expressões e elementos ligados a instituições ou situações sociais específicas” (ANDRADE, 2012, p.177), como é o caso dos regimes discursivos que emergem das políticas curriculares para formação de professores e sua consequente implementação no currículo do

curso de Pedagogia da UFRGS, uma vez que eles atravessaram e constituíram os modos de ser docente das egressas, sujeitos deste estudo.

O que mais fazemos em nossa vertente teórica é colocar em suspeita nossas certezas, pois a imprevisibilidade das hipóteses é o combustível que precisamos “[...] para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento para a educação” (PARAÍSO, 2012, p.32). Dito isso, a partir das diferentes possibilidades metodológicas que as pesquisas pós-críticas proporcionam, escolhi, como instrumento para a produção de dados, a técnica dos **grupos focais**. Essa escolha decorreu da minha vontade em pesquisar “com pessoas” e da riqueza de dados que emergiram quando as narrativas foram estabelecidas por meio das interações entre o grupo.

O termo grupo focal foi criado pelo sociólogo americano Robert King Merton e seu colega Paul Lazarsfeld, na Universidade de Columbia, em meados da década de 1940. Robert e Paul utilizaram o termo para nomear as pesquisas que vinham desenvolvendo com grupos de pessoas sobre o significado atribuído, e suas reações, aos programas de rádio e televisão transmitidos durante a Segunda Guerra Mundial (GATTI, 2005). Alberto Gomes (2005) elucida que o objetivo das entrevistas de grupos focais, pensado pelos pesquisadores americanos, tinha como finalidade principal “[...] extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento” (p.279). Nas pesquisas vinculadas ao campo das Ciências Sociais e Humanas, a técnica dos grupos focais tornou-se mais presente a partir da década de 1990, como um procedimento metodológico potente para a produção de dados empíricos com grupos de sujeitos.

Os grupos focais devem ser compostos por pessoas que irão dialogar de forma espontânea e voluntária, sendo uma técnica “[...] potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes do mesmo grupo [...]”, cujo diálogo deve ser propulsor tanto de “[...] idéias consensuais quanto as contrárias” (DAL’IGNA, 2012, p 204). Para Dal’Igna (2011, p. 65), o grupo focal é caracterizado pelo seu “caráter interativo”, com maior foco nas interações do grupo e menor entre pessoas, extraíndo assim narrativas impulsionadas pela dinâmica interacional (DAL’IGNA, 2012). Em relação ao papel do moderador dos grupos é importante que se mantenha o “princípio de não diretividade”, ou seja, o “[...] moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele [...]” (GATTI, 2005, p.8), como manifestação de opiniões particulares ou intervenções negativas ou afirmativas. A ênfase do grupo deve recair sobre a interação entre os participantes e não entre as perguntas

feitas pelo moderador e respondidas individualmente pelos sujeitos. Para Gatti (2005), o interesse não está somente “[...] no que as pessoas pensam e expressam, mas também como elas pensam e por que pensam o que pensam [...]” (p.9), sendo possível captar esses modos de pensar justamente nas trocas promovidas pelo grupo.

Comparado a outras técnicas, os grupos focais permitem a emergência da pluralidade de pontos de vista “[...] e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p.9). Em comparação aos questionários, por exemplo, os grupos focais possibilitam uma maior variedade de perspectivas e opiniões, com respostas mais completas e contextualizadas pela “[...] lógica ou as representações que conduzem à resposta” (GATTI, 2005, p.9). Um grupo focal pode permitir ao pesquisador uma boa e mais extensa quantidade de dados em um curto período de tempo, diferentemente da técnica de observação que depende que as coisas aconteçam sem que haja um tempo definido para tal. (GATTI, 2005). No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a organização dos grupos ocorra previamente, com a definição de um tema e um roteiro construídos a partir de estratégias e hipóteses bem alinhadas aos objetivos do estudo (GATTI, 2005).

O(s) grupo(s) deve(m) ser composto(s) através de critérios que estejam associados diretamente aos objetivos da pesquisa relacionada. A escolha ou a seleção dos participantes deve estar baseada “[...] em algumas características homogêneas [...] mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (GATTI, 2005, p.18). Por homogeneidade, entende-se uma temática ou um aspecto comum que une os participantes à finalidade do estudo. Em relação à variação entre os sujeitos, elas devem estar a serviço do problema da pesquisa, ou seja, é desejável para o estudo que haja diferenças entre os participantes, como idade, classe social, gênero, formação etc. para que assim se promova uma maior probabilidade de narrativas diversas em relação àquilo que é comum a todos. (GATTI, 2005). No caso desta pesquisa, a homogeneidade do grupo foi representada pela formação concluída segundo a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRGS vigente entre 2007/1 e 2018/1. A variação, por sua vez, foi encontrada principalmente nas atuais modalidades de atuação profissional de cada docente (Educação Infantil ou Anos Iniciais), assim como no tempo de conclusão do curso por esse currículo.

2.1 SOBRE OS GRUPOS FOCAIS: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DISPARADORAS PARA AS DISCUSSÕES

No dia 14 de setembro de 2021, enviei um convite por e-mail¹³ às 622 egressas e egressos do curso de Pedagogia que ingressaram e colaram grau durante o período de 2007/1 a 2019/2, contemplando assim os sujeitos licenciados que cumpriram de forma integral a estrutura curricular, objeto deste estudo. Nesse e-mail (APÊNDICE A) constavam informações importantes sobre a pesquisa, a organização dos grupos focais, bem como o link para o preenchimento de um formulário de Manifestação de Interesse (APÊNDICE B) para participar do estudo, por meio do qual foram solicitadas as seguintes informações: nome, ano de ingresso e de colação de grau no curso, espaço de trabalho e função atual, disponibilidade de turnos e/ou horários para participação nos encontros, contato da(o) egressa(o) (e-mail e/ou telefone) e a manifestação de interesse de participação na pesquisa. Diante dos objetivos delineados para este trabalho, elaborei dois critérios de seleção para composição dos grupos focais, quais sejam: a) manifestação de interesse em participar da pesquisa; b) licenciadas(os) que, no momento, estivessem atuando como docentes (regentes de classe) em instituições escolares da Educação Básica, independentemente da etapa e da rede da qual fizessem parte.

Dos e-mails enviados, oito retornaram como endereço eletrônico não encontrado. Após os primeiros sete dias do envio do e-mail, verifiquei que apenas seis egressas demonstraram interesse em participar da pesquisa. Assim, utilizei minha conta particular na rede social Instagram¹⁴ para divulgar a pesquisa e convidar as egressas que me seguiam nessa plataforma. Foi a partir dessa divulgação, e de alguns convites enviados de forma individual para algumas egressas por mensagens particulares no Instagram, que consegui o aceite de mais 11 licenciadas para participação nos grupos focais. Com um total de 19 sujeitos que aceitaram participar da pesquisa e preencheram o formulário de manifestação de interesse, criei um grupo no aplicativo WhatsApp¹⁵ para propor dias e horários possíveis de acordo com a disponibilidade das egressas para a realização dos encontros. Assim, a partir desta organização e combinações via grupo do WhatsApp, obtive a participação efetiva de nove egressas e um egresso, que separei em dois grupos. O Grupo 1, que ocorreu aos sábados pela tarde, foi composto por seis egressas, sendo uma docente na Educação Infantil e cinco docentes nos Anos Iniciais. O Grupo 2, realizado às quintas-feiras pela manhã, foi formado

¹³ Os e-mails das egressas foram fornecidos pela Comissão de Graduação do curso de Pedagogia, disponíveis através do portal do servidor da UFRGS.

¹⁴ O Instagram é uma rede social gratuita para compartilhamento de fotos e vídeos entre os usuários.

¹⁵ O Whatsapp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para celulares.

por três egressas, sendo uma professora dos Anos Iniciais e duas da Educação Infantil, e um egresso professor e coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Os grupos focais foram organizados em quatro encontros presenciais (para cada grupo) com duração de 2 horas cada, durante os meses de outubro a dezembro de 2021. Os encontros ocorreram nos dias e horários abaixo listados, e tiveram o seguinte número de presenças, conforme quadro 2:

Quadro 2 - Organização dos encontros e presença dos participantes

	DATAS	Nº DE PARTICIPANTES PRESENTES NO ENCONTRO
GRUPO 1 sábado, das 14h às 16h	1º encontro - 16 de outubro	06 egressas
	2º encontro - 06 de novembro	05 egressas
	3º encontro - 20 de novembro	06 egressas
	4º encontro - 04 de dezembro	06 egressas
GRUPO 2 quinta, das 9h às 11h	1º encontro - 21 de outubro	03 egressas e 01 egresso
	2º encontro - 04 de novembro	03 egressas e 01 egresso
	3º encontro - 19 de novembro	03 egressas
	4º encontro - 02 de dezembro	02 egressas

Fonte: Freitas (2022)

Com o intuito de qualificar as dinâmicas propostas para a interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, bem como contribuir com outros conhecimentos teóricos e práticos no campo dos estudos curriculares, também participaram dos encontros, três professores da Educação Básica que atuam nas redes federal e privada do município de Porto Alegre, e um professor universitário da Universidade Estadual do Paraná, vinculado ao curso de Licenciatura em Artes.¹⁶ A participação desses docentes ocorreu a partir dos objetivos delineados para cada encontro em que se fizeram presentes na posição de mediadores. O papel desses convidados foi o de pensar estratégias e dinâmicas que promovessem discussões que objetivassem “[...] mais a interação do grupo e menos a interação entre pessoas” (DAL’IGNA, 2012, p.203), juntamente com a pesquisadora, anteriormente à execução dos encontros.

Os encontros ocorreram nos espaços da escola de Educação Infantil Gaia, situada no bairro Petrópolis, em Porto Alegre. A escola foi escolhida para a realização dos grupos pois,

¹⁶ A escolha por estes professores/educadores, em particular, ocorreu a partir dos vínculos de amizade e trabalho já vividos com a pesquisadora anteriormente à pesquisa.

além de disponibilizar horários e espaços de forma gratuita para a pesquisa, é um lugar comum e familiar aos egressos, contribuindo com uma atmosfera de acolhimento e pertencimento ao que este estudo se propôs.

Os três primeiros encontros de cada grupo ocorreram em duas salas de aula diferentes localizadas no segundo andar, enquanto o quarto encontro foi realizado no pátio da escola. As salas de aula contavam com boa ventilação, luminosidade adequada, cadeiras e mesas para utilização das egressas durante as atividades dos grupos. O pátio, dividido em duas partes, uma de concreto e outra de areia, no qual ficam localizadas a pracinha, o lago e outros brinquedos de madeira foi usado em toda sua extensão, tanto para o momento de discussão dos grupos (parte de areia) quanto para a disponibilização de materiais para a confecção da atividade executada no último encontro.

Para atender às normas da ética na pesquisa, primeiramente, este estudo foi submetido à avaliação da Comissão de Pesquisa da FAGED e, sequencialmente, ao Comitê de Ética da UFRGS, sendo aprovado pelo parecer nº 4.958.216. Dentre os fatores mais relevantes para a garantia da participação dos sujeitos nesta pesquisa, considerando os aspectos éticos da investigação, em conformidade com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), destaco:

a) cada participante assinou, no primeiro encontro do grupo focal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) composto por oito pontos cujo objetivo foi o de dar ciência e autorização para o uso de suas falas na realização desta pesquisa;

b) os participantes da pesquisa foram informados de que sua contribuição era voluntária e poderia ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo;

c) foi garantida a omissão da identificação dos participantes na tese resultante desta pesquisa, assim como em outros textos acadêmicos que venham a ser produzidos (artigos, relatório da pesquisa etc.);

Destaco ainda que se garantiu, durante a realização dos encontros, a desistência dos participantes, a qualquer momento, não havendo nenhum tipo de penalidade, caso fossem relatados casos de indisposição e/ou cansaço durante a realização dos grupos focais, bem como certo desconforto em deixar, o mais evidente possível, seu posicionamento frente a algumas situações que pudessem surgir durante os encontros. Também é importante destacar, considerando os benefícios diretos da participação das egressas, que esta pesquisa disponibilizou um espaço para reflexão sobre o processo de constituição da sua própria docência, assim como um lugar para problematizar e discutir as questões curriculares que

atravessaram o cotidiano profissional destas professoras e professor, licenciados em Pedagogia pela UFRGS.

Por fim, todos os encontros foram gravados em formato de áudio e vídeo para que fosse garantida uma análise qualificada das narrativas dos participantes pela pesquisadora. As transcrições dos encontros foram realizadas nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022 pelas bolsistas vinculadas a esta pesquisa, as graduandas de Pedagogia Aline Sehn e Maria Eduarda Leidens. No subcapítulo que segue, irei descrever como os encontros foram organizados e executados e os materiais produzidos pelas egressas participantes da pesquisa.

2.2 O QUE ACONTECE QUANDO NOS RE(ENCONTRAMOS): A DESCRIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Estruturei os encontros dos grupos focais em dois eixos temáticos, a saber: *Eixo I: O encontro com os saberes da Universidade*, composto pelo 1º e 2º encontros; e *Eixo II: Quando os saberes da Universidade encontram os saberes da Escola: a constituição dos currículos menores*, formados pelo 3º e 4º encontros. O Eixo I buscou identificar as experiências, aprendizados e saberes adquiridos pelas egressas durante sua trajetória acadêmica no curso de Pedagogia. O Eixo II preocupou-se em caracterizar os modos de exercer a docência e conceituar o currículo da sala de aula a partir das experiências profissionais vivenciadas pelas egressas e pelo egresso após a formação inicial.

Inspirada no planejamento de um “Roteiro do debate ou Agenda dos encontros”, elaborado por DAL’IGNA (2012), apresento a seguir, no Quadro 3, a estrutura utilizada para execução dos grupos focais nos eixos referenciados.

Quadro 3 - Roteiro dos encontros do Eixos Temáticos I e II

EIXO I O encontro com o currículo da formação inicial	
Encontro I: <i>O autorretrato de uma licenciada em Pedagogia da UFRGS</i>	
Objetivo	Identificar quem são as licenciadas e o licenciado participantes da pesquisa e como se construiu sua trajetória acadêmica no curso de Pedagogia.
Estratégia disparadora da discussão	Construção de um autorretrato acadêmico e profissional dos participantes
Ministrante	Marcela Pedrini (diretora da escola de Educação Infantil Gaia) Juliana Freitas (pesquisadora)

Encontro II: As marcas do curso de Pedagogia: percepções e memórias das licenciadas	
Objetivo	Identificar quais são os saberes/conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia atribuídos pelas licenciadas e licenciado como necessários para o exercício docente nos espaços escolares;
Estratégia disparadora da discussão	Elaboração de uma lista de aprendizados individual e coletiva adquiridos durante o curso de Pedagogia.
Ministrantes	Carolina Ramos (coordenadora pedagógica de escola da rede privada) Juliana Freitas (pesquisadora)

EIXO II Quando o currículo da formação inicial encontra o currículo da escola: a constituição de currículos menores	
Encontro IV: Os currículos que acontecem na escola e na sala de aula	
Objetivo	Identificar quais as concepções sobre currículo das licenciadas e licenciado. Caracterizar práticas e ações promovidas pelas licenciadas e licenciado que transgridam ao que se espera do currículo da escola e da sala de aula.
Estratégia disparadora da discussão	Fôrma curricular
Ministrantes	Marcelo Maciel (Professor CAP/UFRGS) Juliana Freitas (pesquisadora)
Encontro IV: Encontro de currículos: a produção de currículos menores	
Objetivo	Identificar como as egressas e egresso conceituam o currículo da sala de aula a partir do encontro entre as políticas curriculares, o currículo da formação inicial e seu exercício docente.
Estratégia disparadora da discussão	Elaboração de uma exposição de arte curricular
Ministrante	Daniel Momoli (Professor na Universidade Estadual do Paraná) Juliana Freitas (pesquisadora)

Fonte: Freitas (2022)

De modo a apresentar detalhadamente tal roteiro, a seguir descrevo como cada um dos quatro encontros foi pensado e executado, bem como o material produzido por meio das atividades disparadas para alcançar os objetivos. No entanto, cabe ressaltar que me detive, aqui, a simplesmente descrever como cada encontro ocorreu e foi organizado, visto que as narrativas produzidas serão exploradas analiticamente no quarto capítulo desta tese.

1º ENCONTRO

Somada à ansiedade e à expectativa pelo primeiro contato com os participantes da pesquisa, destaco, que o 1º encontro foi marcado por minha gratidão pelo entusiasmo e pela disponibilidade das egressas e do egresso em colaborar com este estudo. Ambos os grupos se

mostraram receptivos e colaborativos à proposição dos encontros e aos objetivos da pesquisa que foram explicados na fala inicial desta pesquisadora, como um momento de “abertura oficial” dos grupos focais, que durou cerca de 15 minutos. Após a apresentação geral da pesquisa e a organização dos encontros futuros, foi entregue a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deveria ser lido em sua totalidade e entregue assinado à pesquisadora ao final do encontro. Na sequência, foi apresentada ao grupo a professora mediadora Marcela, diretora da escola de Educação Infantil Gaia, que estaria participando e colaborando com a discussão neste encontro.

Marcela é formada em Licenciatura em Pedagogia pela PUC/RS desde o ano de 2010. Após experiências como docente da Educação Infantil em escolas privadas de Porto Alegre e da cidade de São Paulo, Marcela e sua sócia, Rita, encararam o desafio de abrir uma escola de Educação Infantil localizada no bairro Petrópolis, em Porto Alegre. Por acompanhar a trajetória da Marcela mais de perto durante o ano de 2021, escolhi incluí-la como mediadora por compreender que teria muito a contribuir com o que almejei para este encontro: fomentar narrativas sobre os encontros e os desencontros da trajetória acadêmica e profissional de um docente em meio às possibilidades e dificuldades vivenciadas ao longo do caminho. A sensibilidade da Marcela em narrar sua trajetória, com muitos percalços, angústias e também realizações, contribuiu para que as narrativas das egressas e egresso emergissem de forma descontraída e espontânea, pois encontraram nela uma colega de profissão. Encaminhei com o grupo, após todas as apresentações e explicações realizadas, a dinâmica prevista para o encontro, qual seja: a confecção de um “mapa” da trajetória acadêmica e profissional das egressas e do egresso. Em uma folha de tamanho A3, os participantes construíram esse mapa, pontuando quatro momentos: no primeiro, ao qual denominei “Antes da Pedagogia”, deveriam ser narradas as razões e os caminhos de escolha do curso; no segundo momento, “Durante a Pedagogia”, deveriam compartilhar como identificavam sua trajetória acadêmica, incluindo disciplinas, professores, conteúdos, situações e experiências marcantes durante sua formação; no terceiro momento, “Depois da Pedagogia”, foi solicitado que falassem sobre os caminhos percorridos após sua colação de grau no curso, os locais de trabalho, a situação em que se encontravam (função atual, tempo de atuação na escola, etc.); e, por fim, no quarto momento, que deveria ser marcado como uma “Chegada”, as egressas deveriam relatar como se viam enquanto docentes naquele momento e quais os sentimentos que envolviam o exercício da sua docência. Para a preparação desse mapa foram concedidos cerca de 45 minutos do tempo do encontro. Após realizada a atividade, solicitei às egressas que fizessem suas apresentações, utilizando o mapa como forma de organização de sua fala, não

ultrapassando o tempo de 10 minutos, para que ainda pudéssemos retomar as questões suscitadas nas narrativas, com o grande grupo.

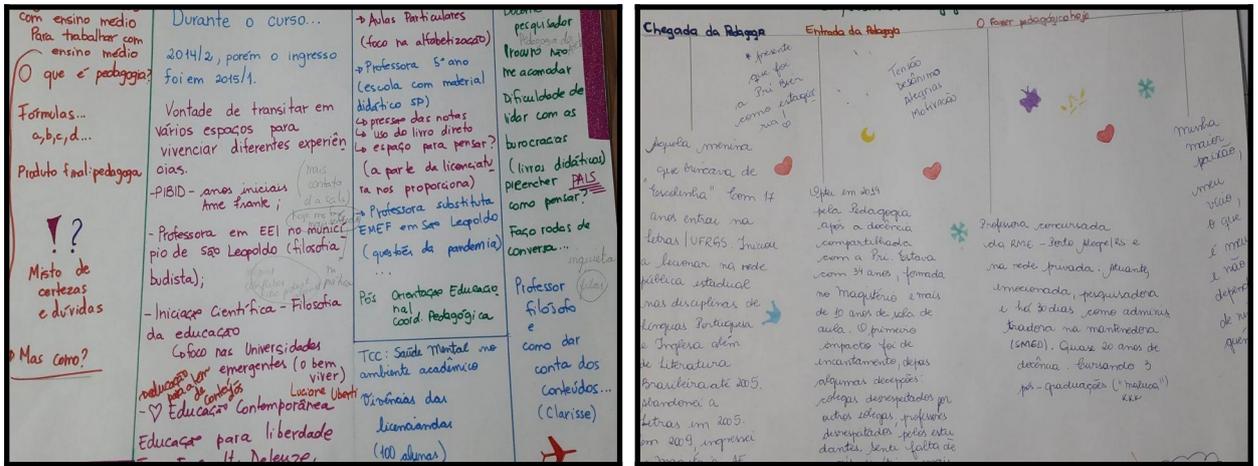
Abaixo, nas Figuras 01, 02 e 03, os mapas das trajetórias produzidos pelas egressas durante o 1º encontro:

Figura 01 - Mapas produzidos pelas egressas e egresso do Grupo 2 no dia 21/10/2021



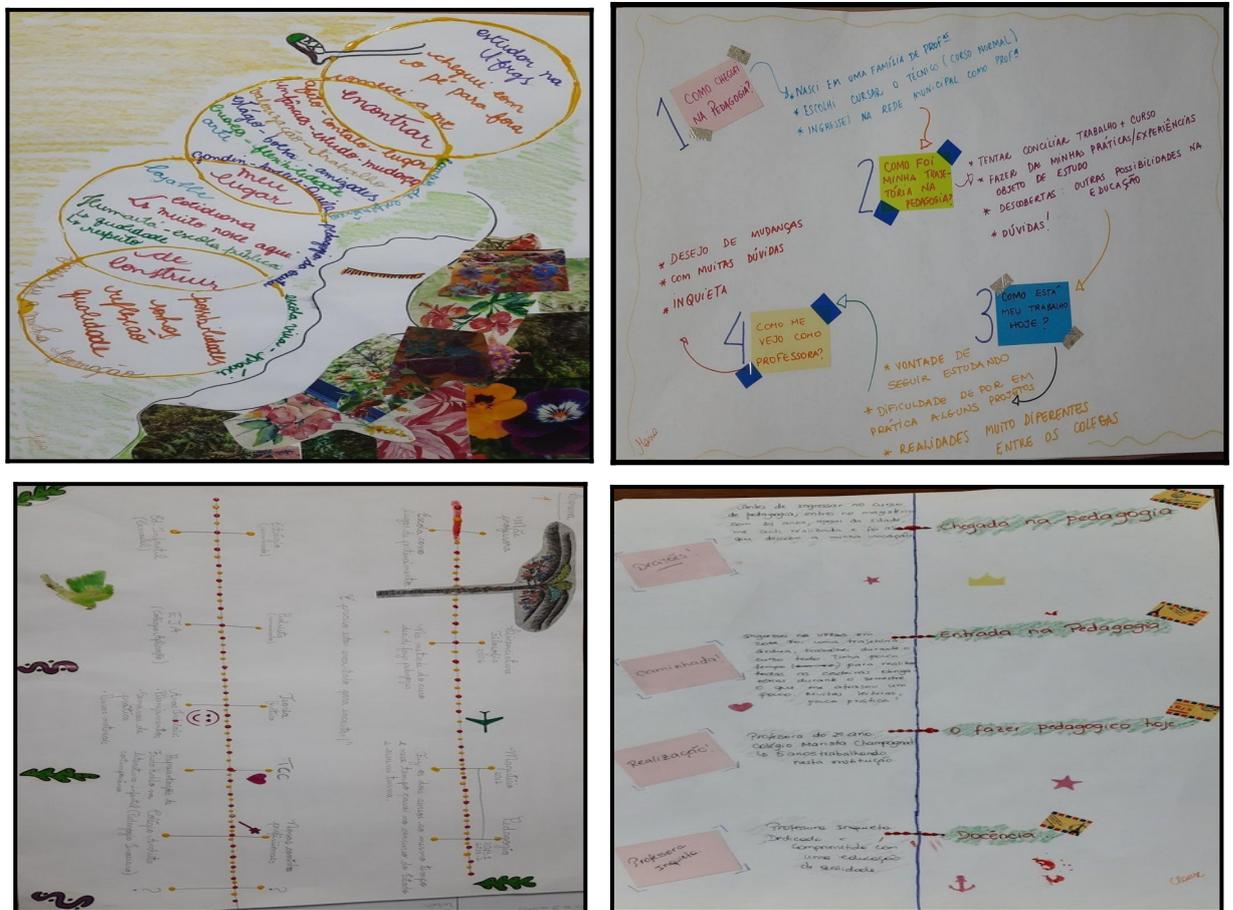
Fonte: Freitas (2021)

Figura 02 - Mapas produzidos por 02 egressas do Grupo 1 no dia 16/10/2021



Fonte: Freitas (2021)

Figura 03 - Mapas produzidos pelas egressas e pelo egresso do Grupo 1 no dia 16/10/2021(2021)



Fonte: Freitas

Como nos mostram as figuras acima, não houve, entre as egressas, um formato padrão para descrever suas trajetórias. Algumas, mais do que outras, preocuparam-se em apresentar com maior detalhamento seu percurso durante a graduação e outras ressaltaram mais seu momento atual e como se enxergavam enquanto docentes. Durante as apresentações dos autorretratos, em especial no Grupo 1, houve narrativas divergentes sobre o currículo da formação inicial, o que nitidamente influenciou a discussão e impulsionou a participação de todas as egressas participantes. No Grupo 2 a troca entre os participantes não foi tão intensa, mas percebi que a fala do egresso Felipe, que foi o primeiro a se apresentar, movimentou as narrativas das colegas sobre o modo de enxergar o papel social da docência no contexto escolar. As egressas desse grupo sentiram-se tocadas pela fala do colega e retomaram a narrativa dele para posicionar a sua docência. De modo geral, em ambos os grupos, encontrei disponibilidade e aceite para a realização da atividade proposta no 1º encontro, bem como a motivação das egressas em estar participando da pesquisa.

2º ENCONTRO:

O segundo encontro foi realizado na primeira semana do mês de novembro para ambos os grupos. O Grupo 1 registrou a ausência da egressa Iris, comunicada com antecedência à realização do encontro, devido a um conflito de agendas com as atividades da escola em que trabalhava.

Para esse momento, e seguindo o objetivo traçado para o Eixo I dos grupos focais, convidei para participar como mediadora do encontro a pedagoga Carolina Ramos, que ocupava a função de coordenadora pedagógica de uma escola privada de Porto Alegre/RS. Carolina é Mestre em Educação pelo PPGEDU da UFRGS e Licenciada em Pedagogia, desde 2010, pela mesma Universidade. Como ocupante do cargo de coordenadora pedagógica, Carolina acompanhava diariamente o exercício da docência por meio de planejamentos, reuniões com os professores, observações nas salas de aula e promoção de formações pedagógicas com ênfase nas demandas repassadas pela equipe de professores, nos espaços e tempos da escola. Nesse sentido foi que busquei, na experiência profissional da Carolina, um meio de incentivar uma discussão que pudesse não só dar visibilidade, mas também problematizar os saberes e aprendizagens que marcaram a formação inicial das egressas ao

longo do curso de Pedagogia e que hoje reverberam nos desafios e nas possibilidades cotidianas da docência.

Após a abertura do 2º encontro, realizada por mim, apresentei brevemente a Carolina que, logo após minha fala, tratou de apresentar-se mais detalhadamente e, em seguida, propôs a primeira atividade. Informou que cada egressa receberia a estrutura curricular do curso sob a qual se graduaram para que pudessem escolher até cinco disciplinas da grade curricular que mais marcaram sua formação, apontando os saberes e aprendizados adquiridos que consideravam necessários à sua prática docente atual. Para a realização dessa tarefa foi disponibilizada uma folha A4 com as seguintes informações que deveriam ser preenchidas conforme a orientação dada (Quadro 4):

Quadro 4 - Tabela utilizada para escrita das egressas

Nome da/o licenciada/o: _____	
Nome da disciplina	Saberes necessários para o exercício da docência
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Fonte: Freitas (2022)

O primeiro momento durou em torno de 30 a 40 minutos em ambos os grupos. Após concluída a tarefa, cada egressa deveria apresentar, na ordem disponibilizada, as disciplinas escolhidas e sua justificativa para tal escolha, elencando os aprendizados utilizados até hoje no seu exercício docente. Durante as apresentações individuais foi interessante observar, nos dois grupos, o movimento de acréscimo ou substituição de disciplinas por algumas egressas, após a escuta de outra colega. Também foi notável a recorrência de algumas disciplinas apontadas como necessárias para o exercício docente, por todos os participantes da pesquisa.

Desde já ressalto que essa dinâmica foi a que mais mobilizou narrativas marcadas pelas memórias das egressas sobre os ensinamentos e a didática de alguns professores, os conteúdos e processos avaliativos solicitados nas disciplinas (Portfólio do 5º semestre ou as Sequências Didáticas) e até as cenas vivenciadas nos espaços da FACED, como a ocupação do prédio, no ano de 2016, pelos estudantes do curso.

Em um segundo momento do encontro, de posse de uma caneta esferográfica e uma folha A3, Carolina propôs ao grupo a sistematização dos dez saberes mais importantes e necessários para o exercício da docência apontados pelas egressas e o egresso em suas falas, além de outros que pudessem ter sido lembrados a partir da discussão em grupo. Em ambos os grupos, esse exercício mobilizou momentos de silêncio e dúvidas em como nomear estes saberes, em especial aqueles que ficaram para o final da lista. Carolina interferiu algumas vezes com questionamentos e a retomada de algumas falas dos próprios participantes na primeira atividade proposta. Assim, a lista de conhecimentos e aprendizados adquiridos durante a formação inicial e necessários para o exercício cotidiano da docência elencados pelos grupos ficou definida na ordem abaixo listada (Quadro 05):

Quadro 05 - Lista de saberes da formação inicial construídas pelo Grupo 1 e Grupo 2, durante o 2º encontro.

Grupo 1	Grupo 2
1. Desenvolvimento Infantil	1. Intencionalidade Pedagógica
2. Processos Pedagógicos	2. Processos de alfabetização, letramento e aquisição da linguagem
3. Intencionalidade Pedagógica	3. Desenvolvimento infantil (olhar sensível)
4. Olhar pedagógico (sensível)	4. Múltiplas infâncias (diversidade)
5. Construir Planejamento	5. Políticas educacionais
6. Professor pesquisador	6. Construção do Planejamento e de Projeto Pedagógico
7. Etapas do processo de alfabetização	7. Análise curricular
8. Didática	8. Didática
9. Gestão da sala de aula	9. Gestão de tempos e espaços de sala de aula
10. Avaliação	10. Avaliação

Fonte: Freitas (2022)

O encontro do grupo 1 encerrou com uma pequena discussão sobre a necessidade da validação da Universidade para a produção dos saberes docentes. No grupo 2, por sua vez, as narrativas finais trataram das especificidades dos espaços de atuação e da constituição profissional de cada pedagogo, e de como a formação para uma Pedagogia “plena”, sob uma ótica social, contribui para o entendimento de que este profissional deve ser capaz de dominar os diferentes campos de conhecimento abordados no curso para além das modalidades em que atue.

3º ENCONTRO:

O terceiro encontro ocorreu na terceira semana de novembro, em uma sexta-feira pela manhã (grupo 2) e em um sábado à tarde (grupo 1). O grupo 2 não contou com a presença do egresso Felipe, que justificou com dois dias de antecedência sua ausência no grupo devido a um compromisso em sua escola. No grupo 1, todas as egressas se fizeram presentes.

Para este encontro convidei para atuar como mediador da discussão o professor do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), Marcelo Gonçalves Maciel. Marcelo é formado em Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela UFRGS e possui Doutorado em Estudo da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Leciona no CAp desde 2018 no componente curricular Literatura/Língua Portuguesa, atualmente em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A presença de Marcelo neste encontro justificou-se pela sua experiência docente em diferentes níveis da Educação Básica desde 2012, momento em que iniciou sua carreira profissional na rede estadual do Rio Grande do Sul como professor das áreas de Português, Literatura e Espanhol para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E, também, por buscar em sua trajetória docente tanto na rede estadual como no CAp/UFRGS a interlocução com colegas de outras áreas do conhecimento para a produção de projetos e práticas que viabilizassem a interdisciplinaridade e o aprendizado contextualizado e integrado de seus estudantes. Nesse sentido, a presença da experiência docente do Marcelo neste encontro potencializou significativamente a emergência de narrativas sobre o fazer docente imbricado à produção de currículos na sala de aula.

Desse modo, a proposta lançada para o 3º encontro foi a de mobilizar discussões que apresentassem as concepções curriculares das egressas e como elas se faziam presentes nas práticas pedagógicas. Para isso, e após uma explicação breve da sistemática do encontro e da apresentação do convidado, Marcelo tomou a palavra e encaminhou a primeira dinâmica intitulada "Fôrma Curricular".

Marcelo iniciou sua fala instigando as egressas a pensar sobre quais temáticas, conhecimentos, conteúdos constituem uma escola e sobre os quais têm sido atribuídas expectativas, ou não, quanto ao fazer docente. Após, entregou seis cartões em três diferentes formatos para cada uma. Cada formato revelava uma gradação das expectativas sobre o exercício docente diante de tudo que constitui a escola: o círculo representava o que era pouco esperado; o triângulo, o que era relativamente esperado; e o quadrado, o que era muito esperado.

Cada egressa preencheu seis cartões (dois de cada formato) individualmente. Para essa tarefa, foi concedido um tempo entre 15 e 20 minutos. De modo geral, em ambos os grupos, as participantes relataram dificuldade em pensar nas questões em que relativamente ou pouco era esperado delas no ambiente escolar. Eu e Marcelo tivemos que trazer exemplos sobre temáticas, conteúdos e situações que poderiam enquadrar-se nas diferentes gradações para facilitar o entendimento e a realização do que havia sido solicitado. Nos dois grupos houve egressas que não conseguiram completar a atividade no prazo estipulado e, por uma questão de tempo, eu e Marcelo encaminhamos o início da discussão enquanto aquelas que não tinham completado a tarefa pudessem fazê-lo no decorrer do encontro. Após, Marcelo apresentou seus cartões e na sequência solicitou que cada uma pudesse falar brevemente sobre aquilo que era muito, pouco e relativamente esperado sobre seu trabalho docente. Depois de falarem sobre os seus cartões, as egressas deveriam colocá-los dentro de uma fôrma de pizza que ficou disponível sobre a mesa conforme ilustram as Figuras 04 e 05, respectivamente.

Figura 04 - Fôrma Curricular do Grupo 1



Fonte: Freitas (2021)

Figura 05 - Fôrma Curricular do Grupo



Fonte: Freitas (2021)

Assim, com a fôrma em mãos, Marcelo convidou as egressas e o egresso a pensar em como este objeto poderia ser nomeado no contexto escolar. Ambos os grupos chegaram ao consenso, de maneira rápida, de que a fôrma poderia ser chamada de currículo. A partir dessa nomeação, Marcelo instigou as participantes a definirem a palavra currículo, pensando em suas experiências profissionais e em sua formação inicial. Ao todo, esse primeiro momento durou cerca de 60 minutos.

Na segunda parte do encontro, Marcelo orientou os participantes para uma segunda tarefa, qual seja: escolher um dos dois cartões que representavam o que era pouco esperado (círculo) e com um novo cartão de formato retangular, a que chamamos de “band-aid”, escrever uma prática, projeto ou ação pedagógica que, como docentes, construíram para transgredir ao que havia sido mencionado como pouco ou nada abordado pelo currículo de sua instituição, mas que era compreendido como necessário para seu contexto de sala de aula. Para facilitar a compreensão da proposta, Marcelo relatou sobre o processo de construção do projeto *Verbalize-se*, desenvolvido no CAp juntamente com outra colega professora vinculada à área de Artes da escola, como sendo um “band aid” para “solucionar” o que para ele era pouco esperado do professor dentro do currículo: o aprendizado dos verbos e tempos verbais.

[...] e aí eu tava conversando com a minha colega de Artes [...] eu falei “Bah, Karine, assim, a gente precisa fazer alguma coisa em conjunto aqui [...] mas eu quero mostrar para os alunos que o tempo verbal tem um valor de sentido fundamental para o texto quando eu jogo no passado, quando eu jogo no presente, quando eu jogo no futuro, não querendo definir isso em caixinha pra eles em pretérito perfeito, pretérito mais que perfeito...”, [...] e aí a gente conversando e tal, falando um pouco sobre morfologia do verbo, ela falou assim “Bah, morfologia, isso é curioso, né? Porque a gente levou eles para um exposição - eu tava junto -, e eles adoraram uma artista que fazia desenhos dentro de uma folha, folha de árvore”, e eu falei “Bah, folha de árvore, morfologia, verbo, vamos pensar na construção desse verbo com eles, né”, e foi muito massa. E aí vem a ideia, né, do **“Verbalize”**. É uma perspectiva artística, aonde o aluno bordava esse verbo em uma folha e pensava em um verbo que representasse para eles, [...] que definisse eles, assim, foi muito legal a reflexão. E eu fui pensar com eles esse verbo no por que que eles colocavam, por exemplo, esse verbo no infinitivo, por que eles colocavam esse verbo no presente, por que no futuro, por que no passado...e isso ressignificou, digamos assim, esse trabalho com verbos, e eu comecei a também sentir um sentido maior, assim, nessa exploração desse conteúdo, né. **(MARCELO, relato ao Grupo 2, no dia 19/11/2021)**

A partir do exemplo referenciado, Marcelo solicitou que às egressas pensassem de que forma elas transgrediram a “fôrma” do currículo. Para isso, disponibilizamos o tempo de 10 a 15 minutos. Em seguida, convidamos as egressas para que fizessem seus relatos e, à medida em que iam expondo seus “band-aids”, Marcelo guiava a discussão final no sentido de que pensassem que as práticas, ações e/ou estratégias utilizadas que constituem o exercício da docência, no interior da sala de aula, também são currículos.

4 ° ENCONTRO

O quarto e último encontro dos grupos focais ocorreu na primeira semana de dezembro de 2021. No Grupo 1, todas as egressas se fizeram presentes na data e horário combinados. Em contrapartida, no Grupo 2, estiveram presentes apenas duas egressas, a Rosa e a Fabiana. O egresso Felipe comunicou previamente que não poderia estar presente e a egressa Bianca me comunicou, no início do encontro, que havia sofrido um acidente doméstico e estaria ausente no dia.

O objetivo pensado para este momento foi o de identificar de que forma o encontro entre os saberes oriundos das políticas curriculares, do currículo da Pedagogia da UFRGS e do exercício docente impactavam na construção dos currículos nas salas de aula em que atuavam as egressas em seus espaços de trabalho. Para isso, contei com o professor universitário Daniel Momoli para elaborar e conduzir um encontro em que pudesse ser

gerado, pela narrativa dos sujeitos, um material que convocasse o lado "artístico" das egressas.

Daniel é licenciado em Artes pela Universidade do Oeste de Santa Catarina e realizou seu Mestrado e Doutorado em Educação pelo PPGEDU da UFRGS. É docente da Universidade Estadual do Paraná e atua no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Sua mediação no 4º encontro dos grupos focais foi imprescindível para movimentar as narrativas das egressas por meio de uma reflexão artístico-problematizadora. Para tanto, organizamos um encontro em dois momentos. O primeiro, durou cerca de 50 minutos e o segundo, em torno de uma hora.

Daniel iniciou sua mediação apresentando às egressas a obra do artista Chiaru Shiota – que explora a relação entre os objetos e as suas próprias memórias a partir de instalações que formam grandes teias –, bem como as produções de outros artistas como Arthur Bispo do Rosário e Antonio Augusto Bueno, ampliando o repertório de obras que trabalham com a exploração de diferentes materiais. Essa apresentação objetivou incentivar as participantes a criarem relações e analogias entre os saberes das políticas curriculares, da formação inicial, do exercício da docência e os diferentes materiais que disponibilizamos em uma mesa.

Figura 06 - Apreciação das obras do artista Chiaru Shiota pelo Grupo 1



Fonte: Freitas (2021)

Após a explanação das referidas obras, Daniel propôs a cada licenciada a tarefa de relacionar esses três saberes a três materiais artísticos distintos, escolhidos dentre os muitos disponibilizados sobre uma mesa, conferindo-lhes sentido e significado. Após a montagem, cada participante fez a apresentação individual de sua construção. Este primeiro momento, em

ambos os grupos, ocorreu de forma breve, pois prontamente as egressas conseguiram materializar, na junção dos materiais, um objeto ao qual conferiram os significados solicitados.

Figura 07 - Mesa de materiais disponibilizados



Fonte: Freitas (2021)

No segundo momento, intitulado *A conceituação coletiva do currículo*, Daniel propôs que as licenciadas imaginassem que estavam sendo convidadas a expor seus trabalhos em uma exposição de arte. Assim, orientou-as a, em grupos, a partir dos saberes nominados e materializados anteriormente, elaborar um objeto único, reunindo os materiais que haviam escolhido na atividade anterior. Uma obra que materializasse o significado do currículo produzido por elas em suas salas de aula. A esse objeto deveria ser dado um título, uma concepção e a descrição dos saberes envolvidos. Os grupos deveriam construir essa representação de currículo incorporando mais três tipos de materiais, significando, respectivamente, o suporte (o que sustenta o currículo), a intersecção (aquilo que une esta concepção curricular) e a suas transgressões (aquilo que escapa ao currículo). Após a confecção, cada grupo apresentou sua obra à pesquisadora e ao professor mediador.

O Grupo 1 dividiu-se em dois trios, um composto pelas egressas Carolina, Roberta e Mariana e o outro pelas egressas Iris, Laura e Lara. No Grupo 2, com a ausência de duas egressas, às egressas Rosa e Fabiana, juntamente com a bolsista da pesquisa, Aline Sehn, construíram juntas a tarefa. Abaixo, apresento às obras de arte curriculares criadas pelas egressas:

Figura 08 - Currículo Camaleável (Grupo 1)



Fonte: Freitas (2021)

Figura 09 - Currículo Gelatina (Grupo 1)



Fonte (2021)

Figura 10 - Currículo Cirandar (Grupo 1)



Fonte: Freitas (2021)

Considerando a proposta de uma exposição de obra curricular, este encontro ficou marcado pela criatividade e por potentes reflexões trazidas pelas egressas para narrar como as políticas curriculares, a formação inicial e seu exercício docente produzem os currículos conduzidos por elas em suas salas de aula. O 4º encontro dos grupos focais foi de muito entusiasmo, trocas e nostalgia, pois no final as egressas lamentaram o término e mostraram-se receptivas para continuar as discussões suscitadas em outros espaços.

É necessário destacar que as narrativas dos quatro encontros dos grupos focais foram construídas também em meio a meus próprios reencontros: a “Juliana da COMGRAD” com as “ex-alunas” do curso; a pedagoga Juliana com as memórias afetivas (e algumas nem tanto) que permearam sua graduação; a Juliana doutoranda com as narrativas dos egressas. Cada encontro despertou em cada um de nós sentimentos diferentes (risadas, concordância, indignação e saudade dos tempos de faculdade). Assim sendo, posso afirmar que esses reencontros produziram narrativas tanto consensuais quanto contrárias, não fixadas em falas isoladas, mas em potentes diálogos para análise deste trabalho.

2.2 O REENCONTRO COM AS PEDAGOGAS-PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste subcapítulo proponho descrever quem são e quais foram os caminhos acadêmicos e profissionais mais marcantes narrados pelas egressas e pelo egresso do curso de Pedagogia que aceitaram participar da pesquisa. Dessa forma, o Grupo 1 foi composto por seis egressas - Carolina, Mariana, Lara, Iris, Laura e Roberta -, e o Grupo 2, composto por três egressas e um egresso - Bianca, Rosa, Fabiana e Felipe.

A primeira egressa a se apresentar, no primeiro encontro do grupo focal foi a professora **Carolina**, de 31 anos. Carolina trabalha no campo da educação desde os 14 anos, idade com que ingressou no curso Normal de Magistério. Após o término da escola/Magistério, iniciou a graduação em Pedagogia em uma Universidade privada, mas não gostou do curso, pois não se sentia pertencente àquele espaço. Enquanto trabalhava como estagiária de uma escola privada de Porto Alegre, estudou para o vestibular da UFRGS e ingressou em Pedagogia em 2011, no segundo semestre (2011/2). Concluiu seus estudos no segundo semestre de 2016 (2016/2). Carolina é professora há cinco anos em uma escola da rede privada de Porto Alegre e leciona para turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Afirma sentir-se acolhida, realizada e muito feliz na instituição em que trabalha, pois para ela:

Faço o que eu amo, sou reconhecida por isso. Eu acho que a gente precisa ser reconhecida... a nossa profissão cada vez mais precisa de reconhecimento, né? (**CAROLINA, Grupo 1, 16/10/2021**)

Por fim, narrou-se como uma “[...] professora inquieta, dedicada, comprometida com a educação”, que busca enxergar seus estudantes nas suas diferenças, nos diferentes modos de aprender. Acredita que o ato de exercer a docência acontece no “[...] fazer e repensar o nosso fazer pedagógico, a nossa prática diária” (CAROLINA, Grupo 1, 16/10/2021).

Nascida em uma família de professoras mulheres, a egressa **Mariana**, de 29 anos, optou pela docência em função da influência familiar. Fez Magistério e, após, com 19 anos foi aprovada em um concurso para docente da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, na qual se encontra vinculada até hoje. Após dois vestibulares, garantiu sua entrada no curso de Pedagogia da UFRGS no primeiro semestre de 2013 e concluiu sua formação no segundo semestre de 2016. Atualmente, Mariana trabalha em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental pela manhã e como professora de Artes e Literatura em turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental à tarde. Considera-se uma professora

frustrada, pois em razão do momento pandêmico, seu trabalho tem se limitado a conversar com os pais dos seus alunos para saber como estão e por que não acessam as plataformas digitais disponíveis para participação das aulas e a realização das atividades.

E hoje eu sou uma professora que estou muito afastada dos alunos das crianças e assim meu trabalho se tornou conversar com os pais e saber o que que está acontecendo e ouvir qual é a desculpa dessa semana não acessar, pra não ir na escola, né? [...] Dois que respondem remotamente, participam das aulas on-line quando se tem o contato com as crianças é de uma vez na semana, quem tá no remoto, né? E de resto é só trabalhinho, manda folhinha, manda folhinha...manda folhinha e é isso. Então essa pandemia me deixou um pouco frustrada com o meu trabalho [...] (MARIANA, Grupo 1, 16/10/2021)

Tal sentimento de frustração tem feito Mariana repensar seu retorno aos estudos (formação continuada) e sua procura por espaços de trabalho diferentes da realidade da escola pública que vivência desde a sua formação como estudante até o momento atual como docente.

Lara iniciou sua vida profissional por meio de um curso técnico em eletrotécnica durante o Ensino Médio e, após sua conclusão, ingressou no curso de graduação em Engenharia Elétrica em que permaneceu por apenas um semestre. Durante o curso técnico teve a oportunidade de coordenar projetos educativos que iam até às escolas para ensinar às crianças como funcionava a eletricidade no dia a dia. Foi a partir da orientação desses projetos que Lara interessou-se pelo campo da educação e ingressou no curso de Pedagogia no segundo semestre de 2014. Terminou sua graduação no segundo semestre de 2019 e, logo em seguida à sua formatura no Salão de Atos (em fevereiro de 2020), viu seu futuro profissional atravessado pela pandemia do Covid-19. Como alternativa para seu sustento financeiro, divulgou seu trabalho através de aulas particulares com foco na alfabetização de crianças. No ano de 2021, por indicação de amigas, foi contratada, 20 horas semanais, por uma escola da rede particular de São Leopoldo e, nas suas outras 20 horas, trabalha como professora substituta em uma escola municipal da mesma cidade via contrato emergencial. Atualmente, Lara vê-se como uma professora pesquisadora que reflete sobre suas práticas, sobre seu exercício docente diário, buscando “[...] não só ficar reclamando ou pontuando o aluno tal, o aluno faz isso ou aquilo” (LARA, Grupo 1, 16/10/2021), mas também analisando seu papel como docente para os diferentes sujeitos que frequentam o espaço da sua sala de aula.

A egressa **Íris**, 25 anos, entrou no curso de Pedagogia da UFRGS no primeiro semestre de 2015 com a ideia de dar “[...] uma olhadinha nessa questão da educação e vamos

ver como é que vai ser” (ÍRIS, Grupo 1, 16/10/2021). Já no primeiro semestre, viu-se fascinada pela primeira aula ministrada pelo prof. Gabriel Junqueira: “Lembro até hoje eu sentada na cadeira com ele falando e eu pensei ‘é isso aqui, é isso aqui que eu quero pra minha vida!’” (IRIS, Grupo 1, 16/10/2021), pois desejava uma profissão que a movesse todo dia para algo diferente. Durante a graduação percorreu diferentes espaços fora e dentro da Universidade: foi bolsista em duas revistas acadêmicas da FAGED, estagiária em uma escola de Ensino Fundamental da rede privada no município de Canoas/RS, contadora de história e professora de música em uma escola de Educação Infantil e professora titular em outra escola de Educação Infantil. No final do ano de 2018, faltando ainda um semestre para conclusão do curso, inscreveu-se no concurso para docente da Educação Infantil da prefeitura de Porto Alegre/RS para o qual foi aprovada e nomeada no final do primeiro semestre de 2019. Assim, sua colação de grau foi antecipada para que pudesse assumir como docente concursada do referido município, espaço em que atua 40 horas semanais com crianças de 02 a 03 anos. A formação inicial de Iris, bem como sua trajetória profissional, é marcada pelo seu encantamento com os sujeitos e processos que envolvem a Educação Infantil, pois, mesmo sendo licenciada para atuar em outras modalidades de ensino, afirma “[...] eu sou do chão da Educação Infantil. Nunca pensei em ir pra outro lugar. Morro de medo dos Anos Iniciais não quero, não...não...[...]” (IRIS, Grupo 1, 16/10/2021).

A história profissional e acadêmica de **Laura**, 33 anos, inicia em sua cidade natal, localizada na região Nordeste do país. Também movida por influências familiares – sua mãe, além de professora, foi proprietária de uma Escola de Educação Infantil – iniciou seus estudos em 2006, no curso de Licenciatura em Filosofia. Durante essa graduação percebeu que “[...] gostava muito das disciplinas de Didática, tudo que envolvia a prática” (LAURA, Grupo 1, 16/10/2021) e por isso decidiu, após concluir a Filosofia, que iria ingressar em um curso de Pedagogia. Por questões particulares, Laura mudou-se para Porto Alegre em 2012 e, mantendo sua decisão de ser professora de crianças, matriculou-se no curso de Magistério do Instituto de Educação General Flores da Cunha. No ano seguinte, em 2013/1, ingressou na Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Com isso, sua rotina era marcada pelo curso de Pedagogia pela manhã, o Magistério à noite e o trabalho à tarde. Sua formação inicial é constituída por experiências profissionais fora da UFRGS, como estágios não obrigatórios na Educação Infantil (escola privada) e na Educação de Jovens e Adultos (CAp/UFRGS) e, após a conclusão do Magistério, como docente concursada dos Anos Iniciais da rede estadual do Rio Grande do Sul, à qual se encontra vinculada até hoje, na mesma instituição escolar. Concluiu o curso de Pedagogia em 2018/2 e procurou trilhar um percurso de formação focado

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por gostar “[...] muito dessa questão do conteúdo [...] do conteúdo específico, sabe?” (LAURA, Grupo 1, 16/10/2021).

Ainda no início do ano de 2020, antes da chegada da pandemia, Laura viu-se cansada e desmotivada em seu ofício docente diante da situação de parcelamento dos salários e dos inúmeros fatores que historicamente permeiam essa desvalorização profissional na rede estadual de ensino. Tal conjuntura movimentou Laura a participar de um processo seletivo para uma vaga de docente nos Anos Iniciais de uma escola privada tradicional em Porto Alegre/RS. Assim, além de exercer a docência em uma turma do 5º ano na rede estadual, Laura também é professora de um 4º ano nessa instituição privada, cumprindo uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

Por fim, para concluir a descrição das participantes do Grupo 1, apresento a egressa **Roberta**, 42 anos, que se autodenominou a “anciã” deste grupo! Roberta tornou-se estudante da UFRGS bem jovem, aos 17 anos, quando ingressou no Bacharelado em Letras, no ano de 1998. Abandonou o curso em 2005 para cuidar de sua filha recém-nascida, a quem comparou, de forma metafórica e espirituosa, a um “diploma que cresce”: “Hoje o meu diploma vai fazer dezesseis anos” (ROBERTA, Grupo 1, 16/10/2021). Em 2009, entrou para o curso de Magistério e, em 2012, assumiu como docente dos Anos Iniciais da rede estadual de ensino do RS. Lembrou que, nessa época, afirmava que “nunca ia fazer Pedagogia”, porque presenciava práticas, estratégias pedagógicas que “sabia que não ia funcionar em sala de aula”. No entanto, em 2013, recebeu em sua turma de 2º ano do Ensino Fundamental uma licencianda do curso de Pedagogia da UFRGS para realizar seu estágio curricular obrigatório. O incentivo para cursar Pedagogia veio, então, pelo trabalho desenvolvido junto àquela aluna com a turma. Em 2014, no primeiro semestre, Roberta ingressou no curso e no segundo semestre de 2017 recebeu seu diploma de graduação em Pedagogia. Roberta, em seus 20 anos de docência, já atuou em diferentes realidades e funções nas redes estadual, municipal e privada de Porto Alegre (sala de aula, supervisão de escola, assistência social). Em relação a sua carga horária de trabalho, 20 horas da sua semana são ocupadas por um cargo administrativo na Secretaria Municipal de Educação (SMED/POA) e as outras 20 horas são como docente da rede privada. Essa egressa narra-se como uma professora apaixonada pela profissão que trabalha e estuda para qualificar ainda mais seu conhecimento – na ocasião ela relatou ter se inscrito em três pós-graduações, segundo ela, um vício, “[...] o que é meu e não depende de ninguém [...] é a única coisa que é minha” (ROBERTA, Grupo 1, 16/10/2021).

Pertencente as egressas que compõem o Grupo 2, **Bianca**, 27 anos, contou que logo após sua saída do Ensino Médio, com a necessidade de conciliar estudos e trabalho, utilizou a

nota do ENEM para ingressar em uma faculdade particular na modalidade à distância, com bolsa integral no curso de Recursos Humanos. Nada adaptada a esse curso, migrou para a Pedagogia em outra instituição também no formato da educação à distância. Mesmo encantada pelo curso, não se ajustou à metodologia de ensino ofertada e, como solução para o momento, fez um acordo com seu chefe (na ocasião) para que a demitisse, ficando com a garantia do seguro-desemprego e assim tendo tempo e tranquilidade para dedicar-se aos estudos para o vestibular da UFRGS, para concorrer a uma vaga no curso de Pedagogia presencial. Entrou no curso no segundo semestre de 2015 e logo conseguiu seu primeiro estágio curricular não obrigatório na creche do Hospital de Clínicas da UFRGS, permanecendo por dois anos como professora auxiliar. Nesse espaço escolar vivenciou experiências com diferentes turmas e suas faixas etárias, bem como acompanhou o desenvolvimento das crianças e as diversas situações narradas como desafiadoras para a docência. Tais vivências foram responsáveis por reafirmarem sua escolha profissional como pedagoga e pelo aprofundamento dos estudos que envolviam a Educação Infantil – inclusive sendo objeto/tema da sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No primeiro semestre de 2019, Bianca formou-se em Pedagogia e logo estava empregada como professora titular de uma escola privada de Educação Infantil. Durante o período pandêmico, percebeu-se frustrada, pois trabalhava em “[...] uma escola onde eu tinha que trabalhar de uma forma que eu não gostava [...]fui vendo coisas que eu não queria ver e a gente não consegue mudar e eu fui me frustrando muito.” (BIANCA, Grupo 2, 14/10/2021). Em 2021, Bianca mudou de escola e hoje trabalha 20 horas semanais como professora de uma turma de crianças com idade entre 2 e 3 anos e outras 20 horas como professora de turno multidades. Também buscou retornar aos espaços de formação da UFRGS por meio de dois grupos de pesquisa: um na área de Políticas e outro na área da Educação Infantil. Bianca narra-se como uma docente em construção, pois, para ela, buscar estes espaços contribui para um “[...] momento de afirmação das minhas escolhas, [...] vivenciar o que eu acredito e trazer essa alegria, tô me afirmando assim.” (BIANCA, Grupo 2, 14/10/2021).

Para apresentar-se ao grupo, **Rosa**, 34 anos, tentou construir uma linha do tempo nada linear, com diferentes cores e formatos para representar como se constituiu ao longo de sua trajetória. Entrou na Pedagogia no primeiro semestre de 2008 após dois anos cursando a Faculdade de Direito em uma instituição privada. Sua chegada no curso foi marcada por “[...] muitas certezas [...] eu cheguei bem quadradinha” (ROSA, Grupo 2, 14/10/2021), pois identificou que o fato de ter transitado em ambientes semelhantes ao longo de sua trajetória – escola e faculdade particulares – a colocou em “[...] uma redoma muito reduzida”. Nesse

sentido, a UFRGS e o curso de Pedagogia foram um “divisor de águas” na desconstrução de suas concepções sobre os indivíduos, a escola e a sociedade. Rosa, no primeiro ano de curso, buscou a experiência do estágio curricular não obrigatório na Educação Infantil. Apesar de ter esta como uma experiência interessante em seu currículo, foi na Iniciação Científica (IC) que ela encontrou espaço e realização para construir seu perfil profissional. Foi bolsista de IC na área das Ciências Sociais e, alguns semestres depois, de Educação no grupo de pesquisa GPED, orientada pela profa. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. Antes disso, foi contemplada com uma bolsa de mobilidade acadêmica para a Universidade de Coimbra, em Portugal, experiência que durou 6 meses. Nessa época, aprofundou seus estudos no campo da Educação Inclusiva, temática que já atravessava sua vida pessoal. Após o retorno ao Brasil, e já bolsista de IC do GPED, Rosa encontrou na escola municipal Gilberto Jorge um espaço potente para sua formação acadêmica no âmbito das questões inclusivas:

Então, eu acabei caindo no Gilberto Jorge como pesquisadora, na iniciação científica, e como professora, porque foi lá que eu fiz o meu estágio [...] A gente tinha muitos alunos de casas lares, e aí a educação inclusiva na Gilberto Jorge, [...] quando a gente fala de educação inclusiva, muitas vezes a gente pensa só em desenvolvimento atípico, mas a Gilberto Jorge amplia muito isso [...] **(ROSA, Grupo 2, 14/10/2021)**

No primeiro semestre de 2012, Rosa concluiu sua graduação em Pedagogia e manteve-se como pesquisadora voluntária do GPED. Tão logo após sua formatura, tornou-se professora dos Anos Iniciais de uma escola privada de Porto Alegre. Hoje, trabalha 20 horas nesta mesma instituição lecionando para uma turma de 5º ano, no turno da tarde. Após a graduação, buscou a UFRGS para continuar sua formação. Concluiu o curso de Especialização em Estudos Culturais e é Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, espaço em que continuou a aprofundar seus estudos na educação inclusiva.

Para contar sobre sua trajetória, **Felipe**, 34 anos, relatou que sua escolha pela Pedagogia começou com seu “amor pela escola desde a infância” pois, para ele, estar neste ambiente era sinônimo de encantamento e pertencimento. Quando jovem, foi convidado a dar aulas em uma escola bíblica para crianças vinculadas à igreja da qual faz parte, experiência que lhe fez pensar mais seriamente na Pedagogia como profissão:

E aí eu achei muito legal aquilo e comecei ali aquele processo de dar aula ali naquela escola e foi muito bom, [...] comecei a me sentir muito bem de estar no meio das crianças, de conviver. **(FELIPE, Grupo 2, 14/10/2021)**

Em 2011, Felipe, que já vinha de duas tentativas frustradas em vestibulares para o curso de Economia, prestou o vestibular para a Pedagogia da UFRGS e foi aprovado logo para o primeiro semestre do ano. Já nas primeiras disciplinas do currículo, sentiu-se atraído pelas aulas que abordavam conteúdos referentes à Educação Infantil, encantado com as falas, o conhecimento e as experiências dos professores que ministravam essas disciplinas. Durante sua graduação, foi aprovado em concurso público para vaga de monitor escolar pela Prefeitura de Porto Alegre. No segundo semestre de 2016, dias antes de concluir o último semestre do curso, Felipe foi aprovado em outro concurso, mas agora para a posição de docente na Educação Infantil no município de Arroio dos Ratos/RS. Após a formatura, Felipe buscou uma especialização em Psicomotricidade, área pouco explorada na Pedagogia segundo ele, e hoje está terminando outra especialização na temática da Gestão Escolar – formação oferecida pela rede municipal à qual é vinculado. Atua 20 horas como docente em uma turma de 3º ano, e nas outras 20 horas exerce o papel de coordenador pedagógico, ambas funções executadas na mesma instituição escolar. Narra-se como “[...] um professor alegre e feliz em sala de aula”, que busca sua constante formação, para, como ele mesmo diz: “[...] manter os conhecimentos atualizados.” (FELIPE, Grupo 2, 14/10/2021).

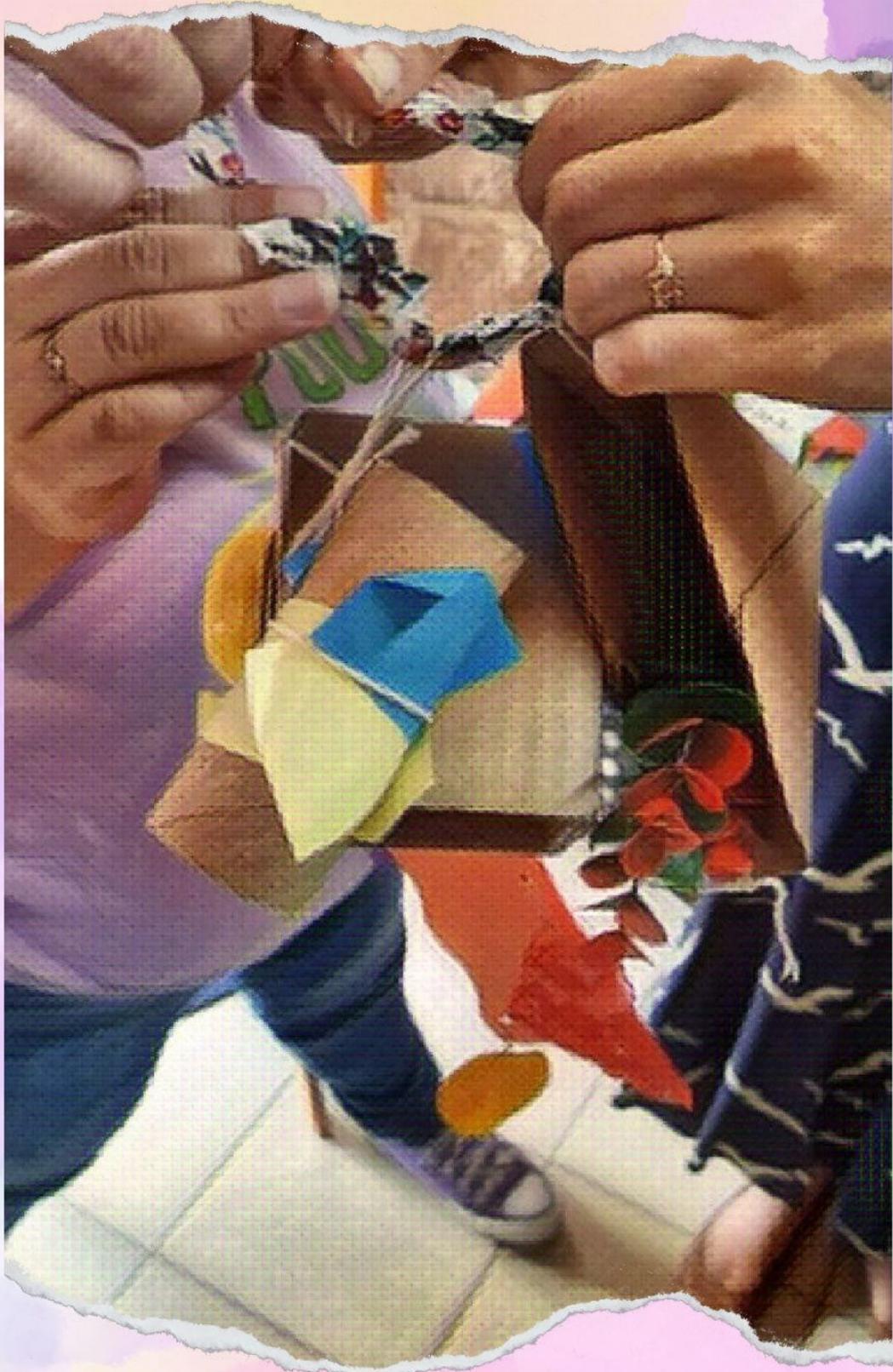
Por fim, a décima egressa a participar da pesquisa chama-se **Fabiana**, de 30 anos. Relata que toda sua trajetória “[...] é marcada por teimosia e confusão”, pois sua escolha pelo curso de Pedagogia deu-se, em grande parte, pelas marcas positivas e negativas deixadas por seus professores no Ensino Fundamental. Após a mudança de casa, da capital para o interior do estado, Fabiana passou a ter uma maior convivência, durante o Ensino Médio, com colegas que cursavam o Magistério, o que a fez reforçar a ideia de cursar uma Licenciatura. Voltou à Porto Alegre destinada a passar na Universidade Federal: “eu quero fazer na UFRGS, eu vou fazer lá, eu vou dar meu jeito” (FABIANA, Grupo 2, 14/10/2021). Prestou o vestibular da UFRGS por quatro vezes – duas para o curso de Biologia e uma para Letras – e, no segundo semestre de 2013, ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nos primeiros meses de aula, sentiu-se excluída por ser discente ingressante pelo sistema de cotas e por percorrer “toda a minha trajetória escolar na escola pública eu era meio escanteada, porque eu era pobre e tinha um grupo na minha barra, era muito elitizado”. No entanto, essa sensação durou pouco, pois encontrou no Diretório Acadêmico da FACED (DAFE) um espaço de acolhimento, pertencimento e novas amizades: “Eu conheci pessoas de todos os tipos que agregaram muito pra construção do meu ser docente, tudo que eu vivenciei foi muito importante” (FABIANA, Grupo 2, 14/10/2021). Fabiana ressaltou também que trabalhar e

estudar ao mesmo tempo não eram opções, mas uma obrigação diante de sua realidade. Desde o segundo semestre atuou em espaços escolares:

[...] passei pela escola tradicional, pela escola privada [...] em 2017, consegui entrar por contrato no município de Esteio para trabalhar como auxiliar de educação. **(FABIANA, Grupo 2, 14/10/2021)**

Sua formatura ocorreu no segundo semestre de 2018 e, logo após a cerimônia da colação de grau no Salão de Atos, foi contratada por uma escola privada de Educação Infantil em Porto Alegre, local em que atua 25 horas semanais como docente de uma turma de Pré II (crianças de 5 a 6 anos).

Assim sendo, esta pesquisa conseguiu reunir egressas e egresso pertencentes a diferentes e semelhantes momentos do currículo que, em suas trajetórias individuais, vivenciaram experiências dentro e fora dos muros do curso de Pedagogia e da Universidade. Tanto as particularidades como as similaridades em seus percursos formativos contribuíram para a produção de um material empírico potente que será explorado no capítulo 4.



Depois de construídos os seus objetos para representar a união entre os saberes adquiridos com as políticas curriculares, com a formação inicial e com o exercício da docência, as egressas Rosa e Fabiana, juntamente com a bolsista da pesquisa Aline, reuniram-se para compor uma obra de arte curricular conjunta. Alguns poucos minutos de silêncio e as hipóteses levantadas para a construção dessa obra foram suficientes para colocá-la de pé e para “montar” o objeto final. De pé mesmo! Era folha que caía, cola que transbordava, pedaços de tecido que não deixavam a estrutura tão fixa quanto desejavam... E, no final, tudo isso foi considerado para sua apresentação. O que sai do controle também faz parte, também é currículo segundo elas. A escolha de um tecido flexível, com várias cores, para unir as políticas à formação inicial como algo que se sustente, mas que não se amarre de forma rígida foi importante. Um abacaxi que transborda cola colorida para representar aquilo que incomoda, que provoca, mas que escapa, que transgride o objeto, visto que cai para fora, respinga no chão da sala, tudo foi pensado. Enquanto elas apresentavam sua obra curricular e falavam sobre os grandes temas da minha pesquisa de forma metafórica, eu, por um momento, “saí” dali. Fiquei lembrando de alguns textos e artigos lidos sobre formação inicial de professores e currículo. Dei-me conta de que muita coisa lida eu estava a presenciar ali, naquele tempo. Mas não só, também presenciava a criatividade e a compreensão delas sobre currículo, formação inicial e políticas curriculares que apontavam novas possibilidades para mim como pesquisadora desses temas. Voltei à cena presente e me senti muito feliz por estar ali, vivendo para ver como aquelas docentes pensavam sobre a educação e seu exercício profissional. Confesso que senti até alívio e orgulho em saber que elas estão ocupando os espaços das salas de aulas das escolas brasileiras. Mas a pesquisadora precisa ser minimamente imparcial, então, tratei de voltar ao meu lugar de investigadora de narrativas docentes que está atenta à emergência dos encontros de uma tríade curricular!!

3 UM ENCONTRO TEÓRICO POTENTE: A TRÍADE CURRICULAR

Dentre os encontros que permearam esta pesquisa, como referencial teórico destaco aqueles que produziram diferentes modos de falar e pensar sobre currículo. Foram encontros com diversos autores e as teorizações que conceituam. Seja ele o que orienta os cursos de licenciatura ou aquele que acontece no interior das salas de aulas das escolas, o currículo está para conduzir condutas, operar discursos, ser dito, oficializado, fazer-se instituído. Ao concebermos o currículo como linguagem estamos conferindo-lhe significados, imagens, posições discursivas, representações (CORAZZA, 2001) que interpretam o mundo e a ele atribuem diferentes sentidos. Assim, podemos compreendê-lo como "[...] uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas [...], programas, relações, valores modos de ser sujeito." (CORAZZA, 2001, p. 10).

O desenvolvimento de um planejamento de aula para uma turma de crianças, jovens ou adultos, por exemplo, é um espaço de acontecimento do currículo. Tanto o ato de planejar quanto a operacionalização concreta de um plano de aula exigem do professor a busca por saberes, por conhecimentos que estão localizados em, pelo menos, duas instâncias: a que diz respeito à experiência advinda do exercício cotidiano da docência e a das aprendizagens oriundas de sua formação acadêmica (seja ela inicial e/ou continuada). O encontro entre o que se aprende nos cursos de formação de professores e se pratica diariamente constitui modos de ser docente que mobilizam a criação de currículos no espaço da sala de aula. Partindo dessa premissa é que neste capítulo apresento como as políticas curriculares para formação inicial de professores, os currículos dos cursos de Pedagogia e os currículos que acontecem na sala de aula formam uma tríade curricular potente para problematizar e contribuir com o exercício docente dos pedagogos brasileiros.

3.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Na última década, professores e estudiosos produziram e socializaram análises sobre o impacto das políticas curriculares brasileiras nas instituições de Ensino Superior, nas escolas, e, conseqüentemente, em seus currículos. A emergência das noções de inovação curricular e a relação teoria-prática estão presentes nos documentos oficiais destinados à formação de professores no Brasil entre os anos de 1990 a 2000 (FERREIRA; MARTINS, 2019); nos

efeitos da formação de professores através da articulação entre universidade e escola a partir da atuação de licenciandos em um Programa Institucional de governo (FABRIS; BAHIA; NEVES, 2018); nas interlocuções estabelecidas na construção da BNCC a partir das reformas educacionais globais, em especial das influências da Fundação Lemann no controle desta política curricular (CAETANO, 2020); nas expectativas de professores frente à produção de um currículo por competências instituído pela BNCC (DALLA ZEN; GHISLENI, 2020) dentre outros estudos que nos convidam a refletir sobre a importância de fomentar-se o debate entre a formação inicial de professores para a Educação Básica e sua intrínseca relação com às políticas curriculares.

As políticas curriculares pertencentes a um conjunto de políticas educacionais incorporam e instituem um conjunto de práticas, tecnologias, "[...] discursos “dominantes” e regimes de verdade que formam uma rede e um complexo necessário para o alinhamento de decisões e ações que, contemporaneamente, exercem um governo à distância.” (GARCIA, 2010, p. 446). Como um guia para o trabalho docente, as políticas inscrevem-se em "[...] sistemas de razão e conhecimento como práticas de inclusão e exclusão" (GARCIA, 2010, p. 446), produzindo distinções, classificações e posições de sujeito em um campo ético do indivíduo consigo e com os outros (GARCIA, 2010).

Ao posicionar a política curricular como uma política cultural que provoca ordenamentos na prática dos agentes educacionais e suas instituições, ressignificada pelo viés de sua história, cultura e tradição, Garcia (2016) analisa-a em dois sentidos. O primeiro, problematiza as políticas como incentivadoras da formação profissional docente "[...] baseadas em uma performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável [...]" (GARCIA, 2016, p. 132) que trata os saberes da prática como saberes fundacionais (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013). O segundo, refere-se às propostas de alteração curricular previstas nas legislações voltadas ao Ensino Superior desta década que não conseguiram romper com a forte cultura disciplinar e de fragmentação dos currículos das licenciaturas (GARCIA, 2016). Para a autora, está imbricada nessas políticas uma reprodução curricular que, em grande parte dos casos, não estabelece soluções plausíveis aos "[...] problemas relativos aos estágios e à ausência de um projeto formativo que reúna a universidade e as escolas de educação básica na construção da identidade profissional dos futuros professores" (GARCIA, 2016, p. 132). Do mesmo modo, ressalta sua desconfiança com o movimento desencadeado por tais políticas no que tange a uma exagerada preocupação com as necessidades da prática docente e do tempo em que vivemos (GARCIA, 2016). Um tempo que, conforme a autora, é objetivado "[...] pelo

mercado, consumo e pela obsessão de uma racionalidade instrumental, de cunho gerencial e performativa" (GARCIA, 2016, p. 132).

Compartilhando dessa perspectiva, Stephen Ball (1994) compreende que as políticas curriculares são ao mesmo tempo discursos e textos que se definem a partir de “[...] um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e discutidas em nível local [...]” (BALL, 1994, p. 10), apresentadas sob a forma de ações, fatos e palavras em um processo que envolve tudo aquilo que é intencionado ou realizado. Como discurso, as políticas estabelecem limites e possibilidades sobre o que pode ser dito, quem pode dizê-lo, em que tempo e com que autoridade, criando condições de possibilidade para instituir os objetos de que falam e os efeitos desejados para eles. Como texto, assumem o papel de codificar e materializar por meio da linguagem as diferentes representações e sentidos que emergem de discursos engendrados entre si e produzidos através de uma complexa rede de relações de poder (BALL, 1994). É nesse jogo de ditos e palavras que os atores educacionais entram em ação ao recontextualizar, ressignificar e, por vezes, ignorar os textos expressos nas políticas quando, em seus espaços de atuação profissional, se confrontam “[...] com suas histórias, recursos e possibilidades, mentalidades, culturas e tradições” (GARCIA, 2016, p. 132).

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a emergência de políticas que impulsionaram e orientaram reformas educacionais para formação de professores, levaram-na a um lugar de prestígio no campo da educação. Desde lá, o currículo das licenciaturas, em especial o curso de Pedagogia, tem passado por diversas regulamentações com o objetivo adequar as demandas escolares e as exigências sociais a um tipo esperado de profissional a ser constituído pelos cursos de formação. Conforme quadro abaixo (Quadro 5), desde a LDB de 1996, no Brasil, foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, sendo uma direcionada especificamente ao curso de Licenciatura em Pedagogia¹⁷:

¹⁷ Apresentei, até o momento de fechamento desta pesquisa, as resoluções existentes e vigentes homologadas pelo Conselho Nacional de Educação para formação de professores em nível superior.

Quadro 5 - Resoluções CNE/CP para formação de professores em nível superior

Resolução/Ano	O que a Resolução institui	Resoluções complementares
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	<p>Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</p> <p>Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004: adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002.</p> <p>Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005: altera o § 3º, do art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, no que tange a aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos.</p>
Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	Sem resoluções complementares
Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015	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.	<p>Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017: prorroga o prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, para adaptação dos cursos e seus currículos à Resolução.</p> <p>Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018: prorroga novamente o prazo inicial previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, para adaptação dos cursos e seus currículos à Resolução.</p> <p>Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019: altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, com novo prazo para que os cursos de formação de professores adaptem seus currículos à Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Básica.</p>
Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Sem resoluções complementares

Fonte: Freitas (2022).

Dentre os aspectos abordados por essas políticas curriculares, destaco aqueles que posicionaram a formação profissional do professor como conhecimentos e habilidades a serem adquiridas durante sua graduação. As discussões suscitadas pela Resolução CNE/CP 1/2002, por exemplo, consideraram a formação docente como uma "[...] preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica" (BRASIL, 2001, p. 29). No contexto educacional brasileiro, a formação para "[...] um exercício profissional específico [...]" parece estar relacionada com as estreitas mudanças "[...] nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas à Educação Básica [...]" (GARCIA, 2016, p. 136) quando definidas por sistemas nacionais de avaliação padronizados que buscam uma elevação nos índices de desempenho escolar. Desse modo, o professor é posto na condição de "especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos" (GARCIA, 2016, p. 136) quando submete sua profissão às metas oficiais definidas para a educação básica brasileira, estabelecidas pelos governos nos últimos anos, em conformidade "[...] com organismos transnacionais como a OCDE e a Unesco" (GARCIA, 2016, p. 136).

Por esse viés, os discursos curriculares oficiais emergentes de organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, da Ciência e da Cultura (UNESCO) enfatizam a formação prática e a pedagogia por competências como as principais diretrizes para compor as reformas educacionais voltadas à formação de professores (MAUES, 2003). Em relação a uma formação prática, as políticas têm incorporado em seus textos o investimento em um “saber tácito”, um saber experiencial que se constrói no exercício docente e que corrobora o fortalecimento do argumento em que “[...] os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos e centrados no conhecimento da matéria de ensino, desvinculados das realidades escolares de massa” (GARCIA, 2016, p. 137). Seguindo essa mesma linha, Garcia (2016) também considera que os discursos curriculares legitimam uma pedagogia centrada nas competências cujas formas de atuação, as habilidades e os conhecimentos docentes são fomentados no cotidiano escolar para a “[...] resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem” (GARCIA, 2016, p. 137). Tais competências foram enumeradas na Resolução CNE/CP 2/2002, por exemplo, como um conjunto de conhecimentos advindos da experiência: “Conhecimento advindo da experiência”, “Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos”, “Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação”, “Conhecimento pedagógico”, (BRASIL, 2002, p. 44-49). Conforme Garcia (2016), é a partir desse agrupamento de

conhecimentos que os saberes da prática e a reflexão a partir da ação docente ganharam espaço privilegiado nos textos curriculares.

Trezes anos após a homologação da primeira Diretriz Curricular para formação de professores, duas novas políticas curriculares foram instituídas para os cursos de licenciatura: a Resolução CNE/CP nº2 de 01 de julho de 2015, que definiu 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; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com Luiz Fernandes Dourado, relator das DCN's de 2015, essa política foi construída como um reflexo das amplas discussões e dos estudos com os diferentes atores sociais, das metas e das estratégias apontadas pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº13005/2014), das deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e das definições encaminhadas pela Comissão Bicameral¹⁸ com o objetivo de direcionar as “[...] diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, bem como as políticas voltadas para maior organicidade desta formação” (DOURADO, 2015, p. 302). Essas DCN's enfatizaram uma “[...] necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização” ao compreender que “[...] o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 307). Para atender a tal demanda, o documento define que as instituições de formação de professores devem institucionalizar os “[...] projetos de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (DOURADO, 2015, p. 307).

Dentre as orientações normativas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares de 2015 para a organização das estruturas curriculares estão: a ampliação da carga horária específica para as atividades práticas como componente curricular (400 horas) e para o estágio de docência supervisionado (400 horas); a organização curricular por núcleos de estudo (de formação geral, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e de estudos integradores para enriquecimento curricular); e, conseqüentemente,

¹⁸ O Conselho Nacional de Educação designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática.

o aumento de 2.800 para 3.200 horas de integralização dos cursos. Isso acarretou um aumento no tempo de integralização do currículo das Licenciaturas e em um maior tempo do estudante dentro das escolas e espaços educativos durante sua formação. Essas e as demais proposições do texto estabelecem que as instituições de Ensino Superior garantirão a formação inicial e continuada mediante o “[...] atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” (BRASIL, 2015, p. 3).

Nesse contexto, foi possível constatar que a Diretriz Curricular de 2015 conduziu a formação acadêmica para uma estreita “[...] relação entre a profissionalização e a constituição da profissionalidade do professor[...]

 (DONATO *et al.*, 2019, p. 78) ao demandar das instituições de Ensino Superior a promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através de um curso pautado pela “[...] interdisciplinaridade curricular, aprendizagens quanto à prática da problematização e investigação da realidade do espaço escolar” (DONATO *et al.*, 2019, p. 78). Na esteira dessas considerações, o perfil docente do egresso que se forma por este currículo deverá seguir:

[...] um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, [...] fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe[s] permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (DOURADO, 2015, p. 307).

Assim sendo, as orientações para a formação de profissionais licenciados por essa DCN enfatizam a configuração de um processo formativo de professores que reforça a necessidade da parceria entre as instituições formadoras e as escolas. Para Donato *et al.* (2019), essa disposição formativa só é factível se os futuros professores efetivamente tiverem uma maior e mais qualificada possibilidade de confrontar os saberes aprendidos por meio da teoria com a realidade da experiência no cotidiano da escola. Sem a consolidação efetiva da relação teoria e prática, considerando-se a realidade das instituições escolares da Educação Básica brasileira, não há como assegurar uma formação que promova “[...] desde a valorização profissional à formação pela/para cidadania emancipatória e a justiça social” (DONATO *et al.*, 2019, p. 78).

Contrapondo o desejo da resolução de que haja uma maior inserção dos licenciandos nos espaços escolares, Bernardete Gatti afirma que as políticas curriculares para formação de

professores estão “[...] em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na Educação Básica” (GATTI, 2017, p. 725). Ela defende que, desde a homologação da Diretriz Curricular de 2002, as estruturas formativas propostas por essas políticas não “[...] objetivam formar profissionais para a educação escolar com as novas gerações” (GATTI, 2017, p. 726), mostrando-se alienadas à complexidade social que invade os espaços escolares e às demandas da realidade docente vivenciada cotidianamente. Nesse sentido, acabam reforçando a dicotomia e a distância entre o que se aprende nos cursos de formação de professores e o que acontece no interior das salas de aula.

Em dezembro de 2019, foi homologada pelo CNE (até o momento) a Resolução CNE/CP nº2/2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Tal política emergiu como uma necessidade de atualização das resoluções anteriores, em especial da Resolução CNE/CP nº 02/2015, com o intuito de adequar o currículo dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, estabelecendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Parecer CNE/CP Nº: 22/2019, para que a BNCC se efetive na formação inicial e continuada, a nova diretriz indicou que os professores deveriam possuir como atribuições “[...] um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (BRASIL, 2019). Da mesma forma, como afirma o documento, “[...] é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica” (BRASIL, 2019).

Entre os principais aspectos apontados pelas novas diretrizes, está a organização das estruturas curriculares por grupos e competências profissionais, cada uma delas delimitada por carga horária específica. O *Grupo I* localiza-se no 1º ano do curso e possui o total de 800 horas, compreendendo a base comum do currículo e devendo conter os conhecimentos educacionais, científicos e pedagógicos integrados às “[...] três das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais” (BRASIL, 2019, p. 6). O *Grupo II* compreende “[...] o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 7), correspondendo à “[...] formação de professores multidisciplinares” da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019, p. 7). Esse grupo perfaz 1.600 horas e deve ser efetivado do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Importante ressaltar que para os grupos I e II há uma lista de temáticas, habilidades e/ou conteúdos descritos de forma bem específica, a serem tratados em cada momento do curso. Por fim, o *Grupo III* é composto

por 800 horas de prática pedagógica, distribuídas em 400 horas de estágio supervisionado em ambiente educativo e 400 horas diluídas ao longo do curso entre os temas dos Grupos I e II. Nesse grupo, a prática pedagógica deve ser vivenciada pelo licenciando ao longo de todo curso e consiste “[...] no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor” (BRASIL, 2019, p. 9).

A orientação para a distribuição e o detalhamento curricular do documento, o aumento do tempo do estudante em espaços educativos que promovem e incentivam a prática pedagógica, assim como a exigência de uma formação totalmente alinhada às competências e habilidades propostas por uma outra política curricular (BNCC) estão imbricadas na noção de educação maior trazida por Silvio Gallo, “[...] aquela dos grandes mapas e projetos” que é “[...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p. 173). Uma educação “[...] produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos” (GALLO, 2002, p. 173) que, no caso abordado, definiram não apenas os conteúdos e a estrutura de um currículo, mas, principalmente, a formação de um determinado modo de ser docente.

3.2 AS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL

Pertencentes às discussões que retratam os limites e as possibilidades da formação inicial de professores (GATTI, 2010, 2014; LOPES, A., 2004; NÓVOA, 1995, 2009; LEITE; LIMA, 2010; LIBANEO, 2010; SAVIANI, 2009), os currículos dos cursos de Pedagogia são documentos que instauram “[...] autoridade cultural para o processo formativo [...]” (OSÓRIO; GARCIA; SILVEIRA, 2019, p. 45) de um determinado tempo histórico. Do mesmo modo, como texto, tais currículos são responsáveis pela organização e seleção dos saberes distribuídos em seus tempos e espaços, pelos conhecimentos e possibilidades da experiência prática docente, assim como por instituir visões e distinções sobre o processo de ensino-aprendizagem (OSÓRIO; GARCIA; SILVEIRA, 2019). Nesse viés, proponho apresentar, neste subcapítulo, alguns aspectos históricos das políticas educacionais e curriculares voltadas para formação de professores em nível superior que orientaram e

desencadearam a criação e a consolidação dos cursos e currículos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil¹⁹.

De acordo com a professora da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Carmem Bissolli da Silva, a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil foi pautada por “[...]uma história de busca de afirmação de identidade[...]” (SILVA, C., 2001, p. 6) e passou por quatro períodos históricos distintos. O *primeiro marco* refere-se ao ano de 1939, quando o então presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 1.190, em 04 de abril, que instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Esse decreto orientou a organização da referida Faculdade que tinha dentre as suas finalidades a de “[...] preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal [...]” (BRASIL, 1939) por meio de cursos ordinários e extraordinários, separados em cinco “seções”: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática; esta última considerada como seção especial. Conforme art. 48, estava previsto que aos alunos que concluíssem seriadamente os cursos ordinários seria conferido o título de bacharel²⁰, e ao bacharel que concluísse regularmente o curso de Didática (referido no art. 20), seria conferido o diploma de licenciado, tornando-o apto ao “[...] preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia” (BRASIL, 1939). Assim, foi constituída a conhecida fórmula “3+1” das licenciaturas: os primeiros três anos de curso eram voltados para as disciplinas técnicas (de conteúdo) da área escolhida, e o último ano destinado às disciplinas de natureza pedagógica, oferecidas pelo curso de Didática.

Vinte e três anos depois, em 1962, determinou-se o *segundo marco histórico* para o curso de Pedagogia: a aprovação do Parecer nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação, que fixou um currículo mínimo e o tempo de duração de quatro anos para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Pedagogia (SILVA, 2001). Assim, em seu art.1º, previu que o currículo deveria ser composto por sete disciplinas, sendo duas de escolha do estudante. No parágrafo único desse mesmo artigo, afirmou-se que, para a obtenção do diploma que habilitava para o exercício do Magistério em cursos normais, era obrigatória a realização das disciplinas de Didática e Prática de Ensino (o estágio supervisionado) oferecidas para as licenciaturas de forma geral.

¹⁹ Faço uma ressalva importante: não tenho como objetivo, nesta pesquisa, realizar estudos mais aprofundados sobre a origem e o funcionamento de outras instituições que foram responsáveis, por um longo tempo no país, pela formação de professores para o ensino primário, como as Escolas Normais, os Institutos de Educação etc.

²⁰ De acordo com o art. 19 do mesmo decreto, o curso ordinário teria duração de três anos, organizado em conjuntos de cinco disciplinas para cada série e contemplando conteúdos relativos aos aspectos histórico, filosófico, sociológico, psicológico, biológico e administrativo da educação (BRASIL, 1939).

O *terceiro marco*, datado no ano de 1969, foi resultado da aprovação do parecer CFE 252/69, acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, que novamente instituiu um currículo mínimo, agora com habilitações e uma nova proposta de tempo de duração para o curso. De acordo com o plano proposto pelo documento, os cursos de Pedagogia deveriam ser compostos por uma base comum e outra diversificada. A base comum manteve-se igual à proposta pelo Parecer 252/69, citado anteriormente, tendo acrescida a matéria de Didática sob a apresentação de três justificativas:

Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque às outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, às disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, porque a experiências destes seis anos demonstrou que às universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos (BRASIL, 1969, p. 107).

No que tange à parte diversificada do currículo, com o intuito de abarcar as funções para “[...] o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção [...]” (BRASIL, 1969), previram-se oito habilitações²¹, sendo três de curta duração, visando apenas as escolas de primeiro grau. Para cada habilitação havia um número específico de disciplinas indicadas, totalizando 17 matérias de distintas áreas de conhecimento. Com esta nova orientação curricular, aboliu-se o conceito de bacharel aos diplomados em Pedagogia sob o entendimento dos membros do Conselho Federal de Educação da época que:

[...] nas áreas de ‘conteúdo’, o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino, - nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum de magistério. (BRASIL, 1969, p. 109)

²¹ As habilitações eram intituladas: Orientação Educacional; Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau; Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau; Inspeção Escolar para exercício na escola de 1º grau; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.

Assim, o estudante que concluísse as matérias pedagógicas da parte comum do currículo e aquelas pertencentes à habilitação escolhida recebia o diploma de licenciado, podendo atuar profissionalmente no “[...] exercício do magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso, desde que tivesse duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas” (BRASIL, 1969). Ainda, para os estudantes que optassem pelas habilitações de maior duração – aquelas que compreendiam ao magistério em escolas de 1º e 2º graus – era exigido que integralizassem um total de 2.200 horas de atividades no período mínimo de três e máximo de sete anos letivos. E para aqueles que escolhessem as habilitações de menor duração, era exigido que fosse integralizado 1.100 horas de atividades no período mínimo de 1,5 anos e máximo de quatro anos letivos (BRASIL, 1969).

Na sequência, as décadas de 70 e 80 foram marcadas pela busca de um “[...] estatuto epistemológico do curso de pedagogia [...]” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 87) por meio de diferentes entidades educativas como a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, em 1994, deu origem à Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A CONARCFE foi responsável por promover encontros nacionais que debateram as questões identitárias da profissão, como seu campo de atuação e suas atribuições. Além disso, essa Associação “[...] promoveu estudos e discussões que se operacionalizaram em pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes do curso de pedagogia, instituídas, mais tarde em 2006” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 87).

Os anos 90 trouxeram novos ajustes ao sistema educacional com a intenção de adaptá-lo à nova ordem política e econômica internacional (neoliberalismo), “[...] substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 88). Dentre os eventos internacionais que embasaram e impulsionaram a criação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, como o Brasil, estiveram a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o documento da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Relatório Delors, de 1993 a 1996, da UNESCO (SOKOLOWSKI, 2013). Os referidos eventos posicionaram a educação como primordial para o desenvolvimento de qualquer país e conduziram também “[...] a preocupação com a formação de professores, já que eles foram considerados agentes fundamentais para as mudanças econômicas do século XXI (SOKOLOWSKI, 2013, p. 90). Seguindo esse posicionamento, no Brasil, foram implantadas políticas educacionais referentes

à formação dos profissionais da educação, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996.

Em seu artigo 4º, a LDB nº 9.394/96 destinou aos cursos de Licenciatura em Pedagogia:

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 1996, documento eletrônico).

Em seu artigo 62, foi instituído que a formação docente para atuação na Educação Básica seria feita em nível superior (cursos de licenciatura) e, em nível médio, na modalidade Normal "[...] para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental" (BRASIL, 1996). Os cursos Normais, ou também conhecidos popularmente como “cursos de Magistério”, dariam a mesma habilitação que os cursos de Pedagogia, mas “[...] de forma mais aligeirada, mais barata, em cursos de curta duração” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 91). A formação de profissionais da educação em nível de inspeção, supervisão, administração, planejamento e orientação educacional também ficaria a critério dos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Os cursos de formação docente ainda deveriam instituir, no mínimo, trezentas horas práticas de ensino em seus currículos (BRASIL, 1996).

O *quarto marco histórico* apontado por Carmem Silva (2001), diz respeito à aprovação da primeira Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/Cp nº 01/2006), inaugurando assim uma nova fase para a constituição da identidade do curso e de seus profissionais. Fundamentada pelos pareceres do CNE/CP 05/2005 e 03/2006, a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foi composta por 15 artigos que trataram de sua aplicabilidade, destinação, estrutura curricular e tempo de duração para a formação inicial dos sujeitos que desejavam graduar-se para o exercício da docência na Educação Básica em cursos do Ensino Médio (modalidade Normal), cursos de Educação Profissional e demais áreas para as quais foram previstos os conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

De acordo com o argumento exposto no Parecer CNE/CP n. 5/2005, a formação oferecida deveria abranger de forma integrada “[...] a docência, a participação da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o

acompanhamento de programas e as atividades educativas" (BRASIL, 2006, p. 6). O termo docência permeou todo o documento, sendo enfatizado como base do trabalho pedagógico. No artigo 2º, sua definição foi expressa “[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 1). Certamente o que essa política curricular propôs orientar foi uma organização de currículos que priorizassem a formação de profissionais pedagogos para atuarem como docentes nas escolas.

Nos artigos 6 e 7, encontramos o direcionamento dado pelo documento às instituições de ensino superior para orientar as formas que suas estruturas curriculares deveriam assumir. Apresento no Quadro 6 as principais características abordadas por esses artigos:

Quadro 6 - Características apresentadas nos artigos 6 e 7 da Resolução CNE/CP nº01/2006

O que institui	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Carga horária mínima de curso	3.200 horas
Distribuição da carga horária do curso	I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas (assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, visitas a instituições educacionais e culturais, etc) II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria;
Estrutura do curso	I - <i>Núcleo de estudos básicos</i> : referente ao estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais; II - <i>Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos</i> : voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições (...); III - <i>Núcleo de estudos integradores</i> : referente às atividades realizadas para fora do currículo instituído;

Fonte: Freitas (2022).

Como especificidade do documento e como novidade para os cursos, foram orientadas, em regime de extinção, as diferentes habilitações pautadas pelas Resoluções anteriores, constituindo-se uma nova concepção de profissional da educação: o pedagogo generalista. Para o professor Rodrigo Saballa de Carvalho, esse novo perfil de pedagogo foi

tecido discursivamente pelas tramas da política curricular como um “[...] empreendedor de si mesmo, polivalente, formado para atuar como docente de diferentes faixas etárias, apto a detectar problemas educacionais, a planejar projetos, a atuar em cursos técnicos” (CARVALHO, 2011, p. 160). Um perfil profissional traçado por um currículo que rompeu com a lógica anterior, a do “pedagogo habilitado” para atuar em uma modalidade específica de ensino.

Muitos foram os questionamentos e embates ao longo da trajetória do curso de Pedagogia que corroboraram para que as DCN de 2006 apontassem para uma possível definição identitária profissional do pedagogo. Até a homologação das Diretrizes para a Pedagogia, intensos debates foram provocados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Movimento Estudantil (ME) e pelo grupo do Manifesto dos Educadores Brasileiros, representado pelos professores Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo (CARVALHO, 2012). Se de um lado a ANFOPE e o Movimento Estudantil defenderam a concepção de uma pedagogia plena (sem a separação entre a docência, a pesquisa e a gestão dos processos educativos), de outro os professores do Manifesto dos Educadores disputaram uma concepção de curso “[...] enquanto campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso” (CARVALHO, 2012, p. 271).

Em entrevista realizada na pesquisa de mestrado da professora Ana Elisa Assis (2007), a professora Helena de Freitas, presidente da ANFOPE no período de 1996 a 2000 e de 2004 a 2006, ao ser questionada sobre a formação do pedagogo em vigor nas DCN’s para a Pedagogia afirmou:

Acredito que estamos iniciando uma etapa de construção de currículos de formação dos pedagogos que, tendo como base a docência, possam tratar da formação de forma articulada – docência, gestão e pesquisa – contribuindo para fortalecer a formação de profissionais para educação básica que tenham pleno domínio das condições objetivas da escola pública e possam contribuir para as transformações necessárias no campo do trabalho pedagógico, da organização da escola, dos processos formativos das crianças, jovens e adultos em nosso país (FREITAS, 2007 *apud* ASSIS, 2007, p. 208).

Para Assis (2007), Helena de Freitas não compreendeu que o modo como a Diretriz foi formulada poderia engessar os cursos de Pedagogia sem contemplar toda sua diversidade, mas que diante de uma proposta de currículo consistente e real há uma possibilidade de refletir “[...] acerca do processo formativo do pedagogo e otimizar um curso que há muito se encontra perdido, desarticulado, fraco” (ASSIS, 2007, p. 159). Por esse viés, parece necessário

abandonar (mesmo que temporariamente) o insistente questionamento histórico carregado pelo curso: “Pedagogo: especialista ou professor?”. Nesse sentido, como se formaria em um único curso, “um pedagogo professor (de zero a dez anos, de jovens e adultos, do Curso Normal, de cursos técnicos na área da educação) e um gestor escolar?” (CARVALHO, 2021, p.276). Outros elementos também foram apontados por pesquisadores da área a partir da análise das matrizes curriculares dos cursos pautados por essa política, tais como: a prevalência de uma perspectiva disciplinar que reproduz a fragmentação dos conhecimentos escolares; a pouca relação entre teoria e prática nas disciplinas; e a ausência de conteúdos que posicionam as demandas escolares como objeto central dos cursos e de seus currículos. (GATTI; BARRETO, 2009; PIMENTA *et al.*, 2017).

Dezesseis anos após a homologação e a consequente implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o estudante que ingressa no curso de Pedagogia deve sair habilitado para atuar como docente da Educação Básica de crianças, jovens e/ou adultos, em cursos profissionalizantes na área educacional e nos espaços de gestão dentro das escolas (CARVALHO, 2012).

Mesmo com a homologação de novas Diretrizes Curriculares, nos últimos quatro anos²², a habilitação do profissional constituído pelos cursos de Pedagogia continua a mesma orientada pela DCN de 2006. Situação diferente encontra-se nas estruturas dos currículos que, desde lá, vêm sofrendo diferentes alterações em seus tempos, conteúdos e, principalmente, na produção de um modo de ser docente atrelado às demandas e às urgências da lógica neoliberal.

3.2.1 De 2007/1 a 2018/1: a história do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS

Neste subcapítulo responderei ao primeiro objetivo específico desta tese, qual seja: apresentar a história do curso de Pedagogia na UFRGS e as estruturas curriculares que permearam sua existência até os dias atuais. Com especial atenção, e por ser o objeto deste estudo, discorrerei mais detalhadamente sobre o currículo implementado no primeiro semestre de 2007 até o primeiro semestre de 2018 quando foi finalizada sua vigência no curso.

²² Recentemente, em outubro de 2022, foi encaminhada ao CEPE/UFRGS, as Resoluções nº 04 e 05 de 2022 da COMGRAD/Edu que implicam nas alterações curriculares orientadas pela Resolução 29/2021 (CEPE/UFRGS), sobre a curricularização da extensão.

O primeiro curso de Pedagogia da UFRGS teve seu início no ano de 1943 e esteve vinculado ao Departamento da Faculdade de Filosofia. No ano de 1968, com a Reforma Universitária, criaram-se as Unidades Acadêmicas da Universidade dentre as quais estava a Faculdade de Educação (FACED). A partir de 1970 o “prédio azul”, como é popularmente conhecido pela comunidade acadêmica, reservou seus últimos cinco andares para colocar em funcionamento o primeiro curso de Pedagogia vinculado à Faculdade de Educação como Unidade Acadêmica da UFRGS (ALMEIDA; LIMA, 2016). Este curso esteve a serviço da “[...] formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal” (COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2006a, p. 7).

Na década de 80, a Pedagogia da UFRGS possuía dois currículos em andamento dentre os quais o aluno ingressante deveria optar por um curso com ênfase, escolhendo alguma das habilitações indicadas pela já referida Resolução CFE n.2/1969, ou um curso sem nenhuma ênfase. Tal organização curricular perdurou até o ano de 1990 quando passou por um novo processo de reformulação no segundo semestre. Nessa ocasião o curso foi dividido em duas habilitações: Pedagogia Magistério para Educação Infantil e Pedagogia Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em cada currículo havia disciplinas teórico-práticas comuns e disciplinas de caráter específicos pertencentes a cada uma das habilitações, incluindo o Estágio de Docência. Com o andamento desse currículo a COMGRAD/Edu reconheceu uma lacuna e buscou agir para evitá-la, vendo necessidade de intensificar o “pedagógico” na Educação Infantil e o “lúdico” nas Séries Iniciais” (COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2006a). A partir daí, o currículo sofreu pequenas e pontuais alterações, tais como a carga horária total, a inclusão e a exclusão de disciplinas, a mudança de ementas etc.

Desde sua alocação na FACED até hoje, o curso de Licenciatura em Pedagogia passou por quatro²³ distintas reestruturações curriculares, seguindo as normativas oficiais para a formação de professores e incidindo na titulação conferida ao diploma. Dentre estas estruturas, abordo, neste subcapítulo, o currículo do curso que vigorou no período de 2007/01 a 2018/1. Para construir e compreender o cenário de implantação no qual ele foi elaborado e discutido, considere os seguintes documentos: atas pertencentes às reuniões da COMGRAD/Edu desde o ano de 2005; a Resolução n° 07/2006 da COMGRAD/Edu, que implementou a referida estrutura curricular; as ementas das disciplinas obrigatórias

²³ A primeira grande reestruturação curricular da Pedagogia dentro da FACED ocorreu no ano de 1990; a segunda no ano de 2007; a terceira no ano de 2018; e, por fim, a quarta no ano de 2020.

pertencentes a esse currículo; e as narrativas dos docentes Eunice Kindel, Luis Armando Gandin e Gabriel Junqueira Filho, que fizeram parte dos processos de implantação e/ou implementação desta estrutura curricular, como membros da COMGRAD/Edu.

Impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006) a Resolução nº 07/2006 foi implementada pela COMGRAD/Edu no primeiro semestre de 2007, com a reformulação de um novo currículo para o curso de Pedagogia. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, a nova organização curricular nasceu “[...] da necessidade de formação de docentes que atuassem junto a crianças, jovens e adultos, na perspectiva de atender a realidade do campo profissional, e da exigência legal de reformulação dos currículos das licenciaturas e das DCN’s para o Curso de Pedagogia” (COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2006b, documento não paginado).

A Comissão que implementou este novo modelo curricular, gestão 2006 a 2008, era composta por nove membros docentes titulares, três membros docentes suplentes, um membro discente titular e seu respectivo suplente e estava sob a coordenação da profa. Maria Bernadette Castro Rodrigues e com a coordenação substituta da profa. Eunice Aita Kindel, ambas vinculadas ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da FACED. No entanto, o processo de implantação deste currículo começou a ser construído pela gestão anterior, então coordenada pelo professor Luis Armando Gandin, entre 2004 e 2006. Conforme consta na ata nº 01/2004 da COMGRAD/Edu, foi em janeiro de 2004 que se iniciaram as discussões para o encaminhamento de uma reforma curricular do curso com a apresentação da profa. Elizabeth Diefenthaler Krahe sobre “[...] a elaboração das disciplinas pedagógicas nos currículos das Licenciaturas com as respectivas súmulas e o formulário com a carga horária ” (COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2004, documento não paginado). Contudo, tal discussão, naquele momento, não estava sob orientação de nenhuma política curricular, apenas respondia ao desejo dos professores de construir um currículo que apresentasse maior inserção dos alunos em espaços escolares, com práticas de docência e igualdade de carga horária entre as disciplinas cujo foco fosse as etapas referentes à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Antes mesmo da homologação das DCN’s para o curso de Pedagogia, de acordo com o profa. Eunice Kindel, o curso estava sob a organização de um currículo que “formava mais” para os Anos Iniciais do que para a Educação Infantil:

Então tinham disciplinas, por exemplo, vou pegar minha área de Ciências, que às vezes a disciplina era oferecida só para os Anos Iniciais, depois em determinado momento [...] tinha uma disciplina

para Educação Infantil com uma carga bem pequeninha, de Ciências, e os Anos Iniciais faziam essa e uma segunda, a Educação Infantil só fazia essa primeira; isso aconteceu em várias áreas. (Eunice, ago. 2019)

Conforme esse currículo determinava, ao ingressarem no curso os alunos deveriam cumprir, até a quarta etapa, as disciplinas comuns às modalidades da Educação Infantil e das Séries Iniciais, em especial a disciplina de Campo Profissional, quando eram inseridos nos espaços escolares pela primeira vez. Ao final deste semestre, a partir das práticas nas escolas, as licenciandas construía um relatório que indicava a escolha da modalidade a seguir até o final do curso. Independentemente da escolha, além de realizarem um estágio curricular de 720 horas (dividido em dois semestres), elas também cursavam um conjunto de disciplinas com foco específico em uma das modalidades de ensino, mais as disciplinas comuns entre elas.

Para o prof. Gabriel Junqueira, havia um certo “desprestígio da Educação Infantil, no ponto de vista dos alunos, pelos próprios colegas professores”. Então, a área suscitou discussões para uma reforma curricular que começasse a ofertar disciplinas que “[...] coloquem em evidência a Educação Infantil pra encorajar os alunos a procurar, a fazer o estágio na educação infantil e juntar com as questões, as políticas que vieram mais pra frente, que tornam obrigatória a Educação Infantil a partir dos 4 anos” (Gabriel, ago. 2019). Foi na tensão marcada entre as modalidades, conforme relata o prof. Gandin, que uma preocupação simultânea se trama:

[...] de construir espaço exclusivo onde as alunas possam se focar especificamente no que significa o trabalho com aquele público em particular, com aquela idade, com aquela área, seja criança ou seja adulto; mas também fazer com que todas as disciplinas, nas áreas das ciências também, na área da matemática, incorporassem, simultaneamente, o olhar para que todos tivessem consciência, de que estamos falando aqui, não só da atuação com crianças, mas com bebês, com adultos e assim por diante. (Gandin, ago., 2019)

Foram dois anos de discussões nas reuniões da COMGRAD/Edu (2004 a 2006), nos Departamentos e nas Assembleias Gerais de professores, planejando uma estrutura curricular que respondesse, na medida do possível, às demandas dos estudantes e dos docentes que eram: disciplinas com maior número de atividades práticas, aumento de carga horária para algumas áreas, criação de disciplinas específicas para áreas ainda não contempladas no currículo (Educação Especial e EJA, por exemplo), formação de um aluno que pudesse ser especializado em uma determinada faixa etária/modalidade e que também obtivesse conhecimento e vivência mínima para atuar, caso necessário, em outras. Já com o desenho

dessa nova organização curricular concluído, em 2006, a Comissão de Graduação é alertada pela professora do curso, Maria Beatriz Luce, na época membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre novas diretrizes curriculares que estariam em construção no âmbito do Ministério da Educação.

Mas fizemos um trabalho na COMGRAD que era: a gente tinha equipe suficiente pra bancar um curso que pegava “pau a pau” com os Anos Iniciais, [...] Estava pronto o curso, quando a Maria Beatriz vem e diz: “mas as Diretrizes estão chegando, é uma questão de tempo elas vão chegar”. (Gabriel, ago. 2019)

Assim, em 15 de maio de 2006, quando as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia foram divulgadas pelo Conselho Nacional de Educação em especial, os professores da COMGRAD, como lembra Gandin, foram “pegos de surpresa” com a exigência de um currículo que deveria formar um profissional capacitado para atuar em todas as modalidades da Educação Básica. Assim sendo, além de construir um curso voltado para a formação de um pedagogo generalista, a COMGRAD viu-se compelida a inserir em seu currículo novas disciplinas que abordassem as áreas de Gestão Escolar, de Educação Especial (por meio da obrigatoriedade de oferta da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, a partir da regulamentação do Decreto nº 5.626/2005) e de Educação de Jovens e Adultos, que antes aparecia apenas como conteúdo de disciplinas específicas das Séries Iniciais.

Outra novidade do currículo implementado em 2007 foi a criação de disciplinas denominadas *Seminários Integradores*, que teriam a função de dar “[...] organicidade aos estudos de cada semestre, relacionando os temas tratados nas várias disciplinas.” (COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 2006a, p. 9). Além disso, os seminários eram responsáveis pela inserção dos estudantes, de acordo com a sua temática/modalidade, em espaços educacionais escolares e não-escolares para a realização de pequenas práticas desde o início do curso. Referente às memórias da criação e da natureza dessas disciplinas, a professora Eunice Kindel recorda:

Eu me lembro que entra a Elizabeth Krahe, com os estudos dela, que acho era de doutorado... diz do currículo espiral, das disciplinas conversarem, de ter eixos; a pedagogia já tinha carga horária, ela começa a colocar isso que as diretrizes pedem de uma inserção em um espaço escolar antes... Esta conversa, que o seminário iria fazer; a gente gastou bastante tempo nisso, criando os Seminários, quem vai dar essas disciplinas, como vai dar, como vai fazer conversar, quais disciplinas [...] (Eunice, ago. 2019)

Para que esse modo de pensar o currículo acontecesse, a estrutura curricular foi organizada em torno de oito eixos articuladores (8 semestres), cada qual com um Seminário Integrador. Desse modo, cada etapa do curso apresentava as seguintes temáticas:

- 1ª ETAPA – Educação e Sociedade;
- 2ª ETAPA – Infâncias, Juventudes e Vida Adulta;
- 3ª ETAPA – Gestão da Educação: Espaços escolares e Não-Escolares;
- 4ª ETAPA – Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo;
- 5ª ETAPA – Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades;
- 6ª ETAPA – Saberes e Constituição da docência;
- 7ª ETAPA – Constituição da Docência: Práticas Reflexivas;
- 8ª ETAPA – Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos

Ao analisar o currículo de 2007, percebi que, ao longo de sua história no curso ele passou por três etapas curriculares distintas as quais chamarei cronologicamente de *ajustes (fases I e II), consolidação e flexibilização*. A elaboração das etapas foi assim pensada para compreender a vigência deste currículo como um processo e não como um documento fixo e imutável.

Do primeiro semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2010, identifiquei que o currículo da Pedagogia passou por um *período de ajustes*. Após sua efetiva implementação, ocorreram pequenas reformulações curriculares que resultaram na inclusão e na exclusão de disciplinas, na alteração da carga horária total do curso, na modificação dos nomes das disciplinas obrigatórias e em sua realocação nas etapas. Tais reorganizações ocorrem em dois momentos: o primeiro situado no período de 2007/1 a 2008/2 (ajuste fase I) e o segundo que inicia em 2009/1 a 2010/1 (ajuste fase II), a caminho de uma estabilização do currículo.

O segundo período, o qual denominei de *consolidação*, transcorreu de 2010/2 a 2015/1, momento em que a COMGRAD/Edu encaminhou algumas resoluções que criavam disciplinas eletivas, aumentavam em um crédito a disciplina obrigatória de Literatura e Educação e diminuía a carga horária da disciplina obrigatória Teoria de Currículo. Outras alterações propostas na época disseram respeito às orientações e às regras internas para o funcionamento do curso, como o novo formato de apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso e o estabelecimento de medidas de acompanhamento às alunas em Licença Maternidade.

No Quadro 7, faço um paralelo entre os períodos de ajustes e consolidação, demarcando suas modificações a fim de sintetizar como este currículo foi se moldando desde sua implementação.

Quadro 7 - Períodos curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS

PERÍODOS CURRICULARES			
Período	Ajustes fase I 2007/1 a 2008/2	Ajustes fase II 2009/1 a 2010/1	Consolidação 2010/2 a 2015/1
Carga horária total do curso	3.270 horas	3.060 horas	3.060 horas
Duração do curso	8 semestres / 4 anos		
Créditos obrigatórios a serem integralizados pelos estudantes	203 créditos obrigatórios (3.045 horas)	189 créditos obrigatórios (2.835 horas)	189 créditos obrigatórios (2.835 horas)
Créditos eletivos a serem integralizados pelos estudantes	08 créditos eletivos (120 horas)		
Atividades que compõem o currículo	41 disciplinas obrigatórias 10 disciplinas obrigatório alternativas 104 disciplinas eletivas 01 Trabalho de Conclusão de Curso	42 disciplinas obrigatórias 10 disciplinas obrigatório alternativas 107 disciplinas eletivas 01 Trabalho de Conclusão de Curso	42 disciplinas obrigatórias 10 disciplinas obrigatório alternativas 117 disciplinas eletivas 01 Trabalho de Conclusão de Curso
Créditos complementares	07 créditos complementares (105 horas)		
Inclusão de disciplinas	*2008/1: criação da disciplina obrigatória LIBRAS;	*2009/1 - criação da disciplina obrigatória PESQUISA EM EDUCAÇÃO *2010/1: a disciplina obrigatória EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOCÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS e criada e alocada na 8ª etapa. *2010/1 - Inclusão de 05 disciplinas eletivas;	* 2011 - Criação de duas disciplinas eletivas: Acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva; Educação Contemporânea, Currículo, Didática e Planejamento, * 2012/1 - Inclusão da disciplina obrigatória EDU 02029 – Teoria do Currículo, *2012/1 - Inclusão de 06 disciplinas eletivas pertencentes a outros cursos de formação (Nutrição, Psicologia, Medicina, etc).

			*2014/2 - Criação da 04 disciplina eletivas;
Exclusão de disciplinas	--	*2009/1: a disciplina obrigatória CUIDADO DE SI é excluída do currículo; *2010/1: a disciplina obrigatória INTRODUÇÃO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO é excluída do currículo;	*2012/1 - extinção da disciplina EDU 02055 – Teoria de Currículo,
Disciplinas com alteração de etapa ou crédito	--	*2008/1: a disciplina obrigatória LIBRAS passa da 1º para a 2º etapa do curso; *2010/1: a disciplina obrigatória JOGO E EDUCAÇÃO passa da 4º para a 1º etapa do curso;	2012/1 - Ampliação de 02 para 03 créditos da disciplina EDU 03058 – Literatura e Educação
Alteração de nomes e/ou súmulas das disciplinas	*2008/2 - Alteração no título das disciplinas caracterizadas como Seminários Integradores	*2009/1: altera-se a nomenclatura das disciplinas obrigatórias de Seminário, vinculadas da 1º à 6º etapa do curso; * 2010/1: Alteração do texto da súmula da disciplina de Ciências Sócio-históricas,	

Fonte: FREITAS (2022).

Analisando o desenho curricular consolidado do curso (Anexo A) e a partir da leitura das súmulas/ementas das disciplinas de caráter obrigatório percebi que a estrutura curricular foi composta a partir de grupos temáticos envolvendo tempos e espaços. Tal arranjo se configurou da seguinte forma:

- a) dez disciplinas pertencentes ao grupo dos *Fundamentos Básicos* (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia) estiveram posicionadas, por ordem contínua de conteúdos, até a 6ª etapa do curso;
- b) três disciplinas que contemplaram o campo das *Artes* (Música, Artes Visuais e Teatro) ficaram posicionadas no meio do curso, entre a 4ª e 5ª etapas, próximas aos Seminários de Docência que tinham como foco o público da Educação Infantil;
- c) cinco disciplinas que trabalharam as questões referentes às *Linguagens* (Libras, Literatura, Alfabetização e Letramento) presentes da 2ª até a 5ª etapa, acompanhando dois dos Seminários que exigiram prática docente em Educação Infantil e/ou Alfabetização (4º e 5º semestres);

- d) duas disciplinas que abordaram a *Gestão Educacional* por meio das políticas nacionais e da gestão de espaços escolares e não escolares, estiveram posicionadas na 3ª etapa e serviram de subsídio teórico para o Seminário de Gestão da mesma etapa;
- e) três disciplinas que trabalharam sob a perspectiva da Psicopedagogia e da *Educação Especial e Inclusiva*, foram alocadas nas 1ª, 6ª e 8ª etapas;
- f) duas disciplinas estiveram focadas nas discussões sobre Didática, Planejamento e Currículo, sem nenhuma correlação entre ambas;
- g) quatro disciplinas de *áreas especializadas* (Matemática, Ciências Sócio-históricas e Ciências Naturais) eram anteriores e próximas ao estágio curricular; uma disciplina era voltada para a temática *Saúde e Corpo* na educação, localizada na 3ª etapa, aparentemente sem conexão com o respectivo Seminário Integral (Gestão);
- h) uma disciplina que abordou especificamente a *Educação de Jovens e Adultos*, na segunda etapa do curso era concomitante com uma disciplina que abordou outras faixas etárias (0 a 10 anos);
- i) três disciplinas *Instrumentais* para a prática pedagógica do estudante durante, e após sua vida acadêmica (Produção Textual, Mídias e Tecnologias e Jogo e Educação) foram organizadas;
- j) três disciplinas que pontuaram as problematizações oriundas dos *Tempos de vida dos sujeitos*, como as Infâncias, as Adolescências e as vidas Adultas ficaram localizadas nas três primeiras etapas do curso;
- k) uma disciplina que trabalhou com as questões relativas à *Pesquisa* no campo educacional (4ª etapa), sem relação necessária com o Trabalho de Conclusão de Curso;
- l) três disciplinas *práticas* (os Seminários de Docência) que inseriram os discentes em instituições escolares para vivenciarem a prática docente, antes do Estágio, ficaram localizadas no 4ª, 5ª e 6ª etapa.

Essa organização foi alocada em uma estrutura curricular de oito etapas, sendo: da 1º à 6º etapa apenas de disciplinas obrigatórias; a 7º etapa reservada ao Estágio de Docência Educação Infantil, Anos Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos (disciplinas alternativo-obrigatórias); e, por fim, a 8º etapa, o Trabalho de Conclusão de Curso e uma disciplina obrigatória. As disciplinas obrigatórias eram oferecidas majoritariamente pela manhã e as de

caráter eletivo poderiam ser cursadas pelos estudantes nos turnos da tarde e/ou noite (quando ofertadas) ou, então, durante a 8ª etapa do curso, por possuir mais horários livres no turno da manhã.

Durante o ano de 2014, o movimento de descontentamento dos estudantes em relação à sua formação começou a ganhar foco nas reuniões da COMGRAD/Edu. Como temas recorrentemente trazidos nas reuniões entre a Comissão e os discentes do curso, destacam-se: as reivindicações sobre o pouco espaço curricular dado para as temáticas de Educação Social e Gestão Escolar, a alteração do horário de início das aulas, a pouca oferta de disciplinas eletivas nos horários disponíveis dentro da grade curricular que abordassem diferentes áreas e temáticas do campo educacional, o excesso de pré-requisitos entre as disciplinas (impedindo que o aluno percorresse mais livremente seu currículo) dentre outras. Na ocasião, a COMGRAD, sob coordenação da professora Luciane Uberti, organizou grupos de discussão mais amplos, compostos por professores das diferentes áreas e discentes para a proposição de futuras demandas que pudessem vir a alterar a estrutura curricular do curso. Foi nesse momento que a Comissão viu a necessidade de *flexibilizar* o currículo, uma vez que ainda não havia uma proposta concreta de alteração curricular pronta para ser implementada. A este tempo, denomino período de *flexibilização* (2014 a 2017/2).

A insatisfação dos estudantes somada às discussões iniciais suscitadas pelas áreas e relativas a maior carga horária das disciplinas e ao melhor posicionamento na grade curricular, dentre outras reivindicações, fez com que a gestão da COMGRAD, vigente no período de 2015 a 2017, coordenada pelo prof. Luis Henrique Sommer (DEBAS), encaminhasse a Resolução 01/2016 à Câmara de Graduação, solicitando a retirada dos pré-requisitos entre as disciplinas de Seminário da 1ª a 5ª etapa. Tal ação possibilitou que os estudantes pudessem adiantar e cursar disciplinas que estariam “trancando” sua organização curricular, o que acarretava, por vezes, maior tempo no curso.

Durante os grupos focais, principalmente no 1º encontro, as egressas retomaram essa e outras queixas sobre a estrutura curricular do curso. Um exemplo disso foi a experiência da egressa Carolina quando afirmou que “[...] a UFRGS não é pra quem trabalha”, principalmente por já possuir uma exigente demanda de trabalho como professora em uma escola de Educação Infantil à tarde e, pelas manhãs, ter que conciliar todas as disciplinas obrigatórias do curso (uma média de sete por semestre):

Eu fiquei seis anos lá dentro no curso de quatro porque eu sempre trabalhei né? Eu podia sair do trabalho e ficar só na faculdade? Poderia. Mas eu não, eu sempre me vi em sala de aula. Então eu não queria sair. Então fui e fiz do meu jeito. No meu tempo. **(CAROLINA, Grupo 1, 1º encontro)**

Interpelada pela fala de Carolina, a egressa Mariana pontuou sua dificuldade em cursar Pedagogia, pois percebeu que a UFRGS não era pensada para todos os públicos, mas sim para um “[...] padrão de aluno que é aquele que tem o tempo integral” para os estudos, diferente da sua realidade, também dividida entre o trabalho de professora e as demandas da faculdade. Apesar de ter cumprido todos os requisitos curriculares no tempo indicado para sua formação – os quatro anos ou oito semestres de curso –, Mariana sentiu que pouco aproveitou os espaços e possibilidades que a UFRGS poderia ofertar para sua formação, como as bolsas de iniciação científica, as monitorias ou outras atividades que pudessem agregar e aprofundar seus estudos.

Na esteira das lacunas deixadas na formação, mesmo não sendo questionadas sobre tal problemática, as egressas fizeram questão de frisar durante a apresentação do seu autorretrato aquelas áreas e/ou conhecimentos que hoje fazem falta em seu exercício docente.²⁴ Laura, quando licencianda, via-se preocupada em “dar conta de tudo” quando se tratava de lecionar conteúdos disciplinares muito específicos que não tiveram abordagem suficiente na grade curricular da Pedagogia:

[...] no meu currículo eram duas disciplinas para matemática, mas precisa de muito mais, muito mais para ensinar. Claro que isso da didática é muito de cada professor pensar, “ah, como eu vou explorar tal coisa?”. Mas se a gente faz isso também na faculdade e tem o aporte do professor, ensinar sobre aquilo, enfim acho que facilita um pouco mais porque, quando a gente vai pra sala de aula, a gente precisa dar conta de tudo. Esse conteúdo não é uma coisa simples. A gente é formado para dar aula da Educação Infantil até o quinto ano e a EJA. Então esse conteúdo principalmente, assim, do primeiro ano até o quinto ano eu tenho que dominar porque eu sou formada para isso. [...] Mas a faculdade, o curso de Pedagogia não me ensinou esse conteúdo do primeiro até o quinto ano [...] Então, isso é uma coisa que me inquietava muito e que, né, enfim, demanda o estudo, demanda uma pesquisa é algo que me preocupava assim. **(LAURA, Grupo 1, 2º encontro)**

Já para Felipe, a preocupação estava centrada no desconhecimento de uma temática que considera fundamental para seu exercício como professor da Educação Infantil e que só foi sanada através de formação continuada:

Então, aí depois eu fiz uma Pós em Psicomotricidade, que é o que eu acho que me faltou assim, na graduação. Sentia falta da psicomotricidade, eu não vi isso, eu não sabia, ficava perdido “tá, mas o que é psicomotricidade e tal”, e aí fui fazer um Pós em Psicomotricidade para entender melhor esse processo. **(FELIPE, Grupo 2, 2º encontro)**

²⁴ Esta problemática será retomada de forma analítica no capítulo 4.2 desta pesquisa.

As narrativas, dos egressos ilustram o cenário de inconformidade com relação a um currículo que não estava mais acompanhando o novo perfil de aluno do curso de pedagogia, cotista, trabalhador, oriundo de classes sociais menos favorecidas; bem como o de um futuro profissional docente com lacunas na formação (pouca experiência prática, poucas disciplinas de determinadas áreas do conhecimento, como Gestão Escolar, História, Geografia etc.). Naquela época, essas questões eram recorrentes nas falas e nas opiniões trazidas pelos estudantes a cada reunião da COMGRAD/Edu. Nesse contexto, o ano de 2017 foi marcado por discussões e encaminhamentos para uma reestruturação curricular de curso. Sob a coordenação do prof. Sergio Roberto Kieling Franco, a Comissão de Graduação passou a ter como ponto de pauta recorrente em suas reuniões a criação de uma substancial reforma curricular orientada pelas Diretrizes Curriculares de 2015 (Resolução CNE/Cp 02/2015). De março de 2017 a julho de 2018, a COMGRAD/Edu juntamente com os servidores técnicos do Núcleo de Apoio Acadêmico, as chefias dos três Departamentos e os professores vinculados às áreas de conhecimentos que compunham o currículo do curso trabalhou intensamente para construir e encaminhar a alteração curricular expressa na Resolução nº01/2018. Assim, ao final do primeiro semestre de 2018, o currículo da Pedagogia encerrou seu ciclo de onze anos e meio, deixando como herança 622 egressas e egressos graduados sob sua estrutura.

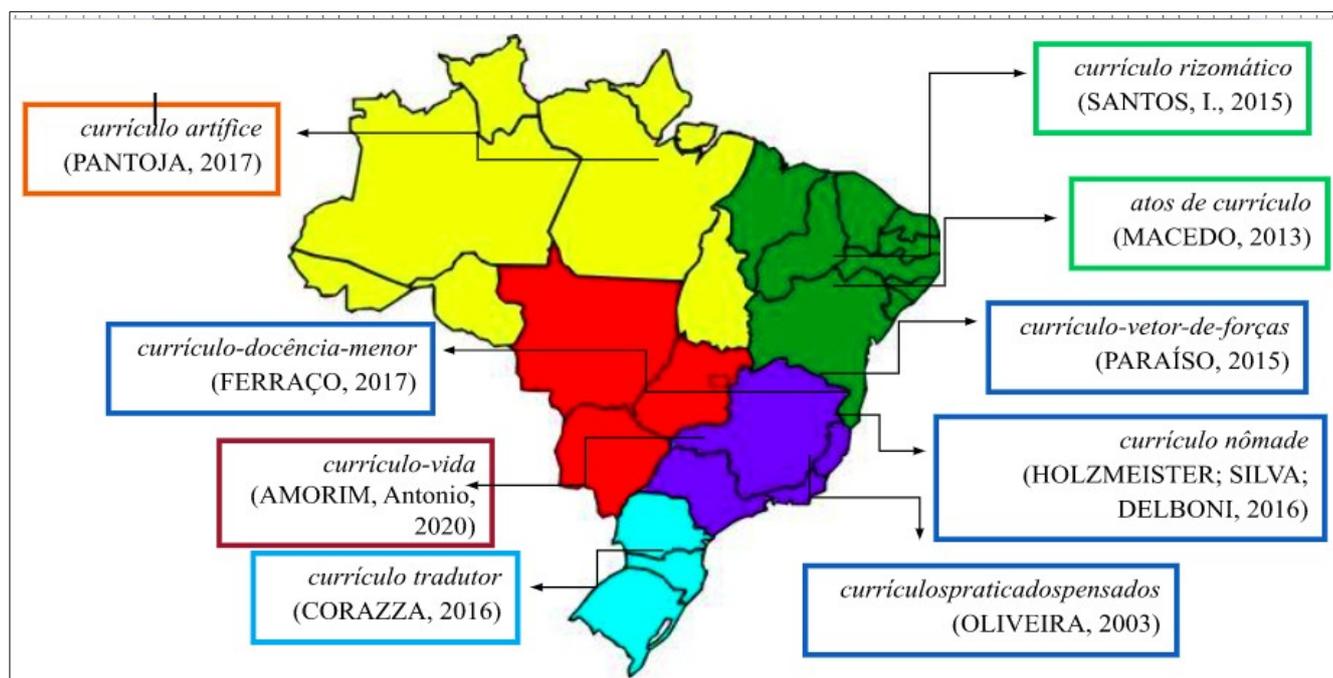
3.3 O CURRÍCULO DA SALA DE AULA: UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO E ACONTECIMENTO DE CURRÍCULOS MENORES

Início este capítulo definindo o currículo da sala de aula como um espaço-tempo que encontra, no cotidiano escolar, possibilidades de criação e constituição, "[...] uma região fronteira [...]" de manifestações simultâneas, de "[...] práticas majoritárias em educação e expressões minoritárias de educação [...]" (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 26) e também um lugar "[...] intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação" (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 29). As discussões que seguem conceituam e problematizam o currículo como um lugar possível para colocar em funcionamento atuações pedagógicas potenciais, mobilizadoras de políticas de resistência no interior das salas de aula (GALLO; FIGUEIREDO, 2015). Dito isso, conduzi este texto no intuito de amadurecer

sentidos e significados para a criação de um currículo ainda mais específico e singular: o currículo que acontece no cotidiano da sala de aula de um professor da Educação Básica.

Nessa direção, pesquisadores brasileiros e seus grupos de pesquisa têm investido no estudo deste currículo que acontece no interior das escolas sob o prisma do cotidiano, das relações, dos saberes da docência, dos acontecimentos, da sala de aula (ALVES; OLIVEIRA, 2004; LOPES; MACEDO, 2006; MOREIRA, 2012; IVO; HYPOLITO, 2015). Nas diferentes regiões do país, sob diferentes perspectivas teóricas, concepções curriculares são adjetivadas para reforçar o argumento de que este artefato decorre do efeito da ação, do movimento cotidiano vivenciado pelos sujeitos educacionais nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a figura abaixo (Figura 11) apresenta um mapeamento, identificando como alguns pesquisadores vêm atribuindo adjetivos aos currículos escolares e, em especial, àqueles que acontecem no interior das salas de aula:

Figura 11 - Mapeamento Curricular no Brasil



Fonte: Freitas (2022).

Destaco que, mesmo que o mapa não indique todas as conceitualizações curriculares encontradas por estado, identifiquei uma forte produção acadêmica na região sudeste do país vinculada aos grupos de pesquisa oriundos das universidades públicas cariocas e mineiras. Tal

recorrência pode ser justificada se olharmos para as dez coordenações eleitas, nas últimas três décadas, para o Grupo de Trabalho 12 (GT 12) da ANPED, a saber, Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional. Dentre os professores-pesquisadores que o compõem, por exemplo, sete pertencem a instituições públicas universitárias do estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, por compreender a vasta produção e a socialização científica de alguns desses grupos de pesquisa, optei por considerar apenas as pesquisas brasileiras como sendo referência suficiente e qualificada para suscitar as discussões que permeiam os currículos escolares.

Para a professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Marlucy Paraíso, o currículo, tal como apresentado nos espaços escolares, ganha lugar de “matéria-forma”, pois “[...] opera com a imitação, a ilustração e a representação [...]” (PARAÍSO, 2015, p. 50), objetivando uma homogeneização, um desempenho, uma formatação dos estudantes. A autora argumenta que a chegada das crianças nas escolas gera muitas expectativas de aprendizagem tanto para elas quanto para os docentes que, diante de seu engajamento profissional e social, veem-se impelidos por enorme responsabilidade. Para quem transita em ambiente escolar ou tem contato com crianças pequenas é comum ouvi-los dizendo frases sobre sua entrada na escola como sendo promotora direta de aprendizados e de alegrias: “na escola vou aprender a ler e escrever”, “vou aprender muito e fazer amigos”, “minha mãe disse que na escola vou aprender as letrinhas”; enunciados recorrentes vindos de crianças na faixa-etária de seis, sete anos, iniciando sua trajetória nos Anos Iniciais. Unidos às expectativas das crianças encontram-se os desejos e os anseios de professoras e professores que, igualmente, enunciam falas esperançosas de que poderão promover uma aprendizagem prazerosa e efetiva para todos (PARAÍSO, 2015). O problema, tal como adverte Paraíso (2015, p. 51), é que “[...] as formas de um currículo acabam com muitas dessas expectativas, forças e decisões [...]”, não porque nada se passa, nada é ensinado pelo currículo, mas porque “[...] as formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino” (PARAÍSO, 2015, p. 51).

Essas formas que enquadram, generalizam e repetem, dizem muito às crianças sobre o que é e como é que se aprende no espaço escolar; muitas vezes, dificultando o escape, a expansão do pensamento, as conexões com as suas e com outras realidades desconhecidas, bloqueando forças possíveis de movimentar essas formas (PARAÍSO, 2015). Em meio a tantas atividades de leitura de palavras, livros, gibis, jornais, músicas; da escrita de textos, frases, diálogos, ditados; da criação de histórias em quadrinhos, jogos de mímica, de raciocínio lógico; mesmo diante de uma lista extensa de atividades realizadas em um currículo

cuja intenção é a de ensinar a ler, a escrever, a fazer “contas”; por vezes, mesmo esse esforço docente mostra-se insuficiente, pois nesse cotidiano repetitivo de atividades é “[...] difícil ver encontros potentes acontecendo” (PARAÍSO, 2015, p. 52). Para que esses encontros aconteçam é preciso “[...] encontrar a diferença de cada um [...]”, buscando “[...] seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2011, p. 3).

Estar atento aos bons encontros de um currículo é perceber na diferença a oportunidade de aumentar “[...] nossa potência de existir e de agir [...]” (PARAÍSO, 2015, p. 56) e, por conseguinte, de nos trazer alegrias. Assim, Paraíso propõe o conceito de um “*currículo-vetor-de-forças*” que tem como objetivo “[...] abrir-se para as possibilidades de uma vida! [...]” (p. 56), para a experiência de uns com os outros, para encontros alegres. É na conexão com “[...] outras diferentes partes e com outras coisas insuspeitadas [...]” que, então, “[...] um corpo pode ser levado imediatamente a uma diferença” (p. 56). Se a forma pode paralisar os movimentos de um currículo, a força torna-se movimento capaz de deformá-la, mobilizando a diferença e agenciando devires (PARAÍSO, 2015).

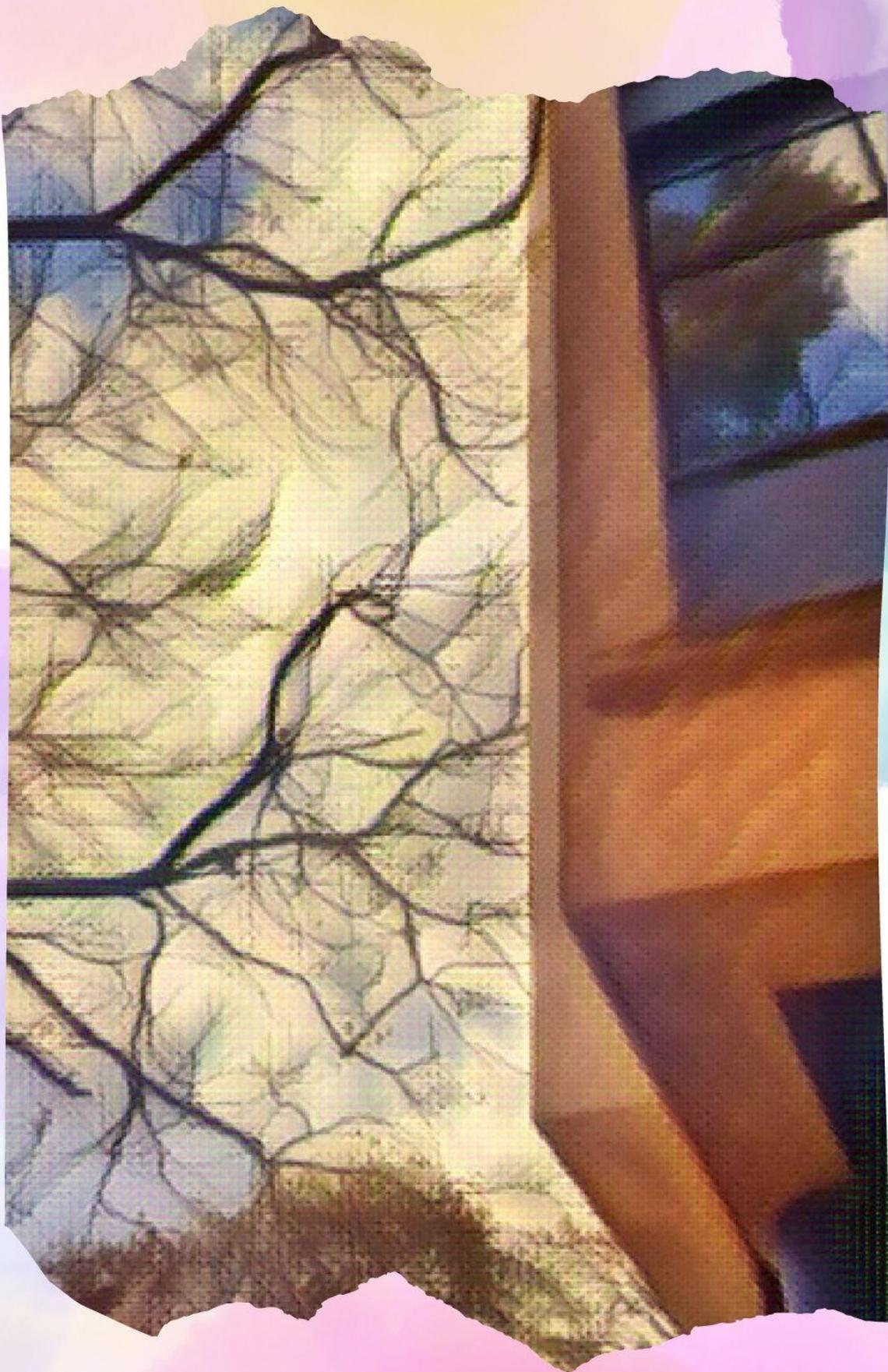
Compartilhando dos mesmos pressupostos teóricos e linhas de pensamento de Paraíso, as professoras universitárias do Espírito Santo, Holzmeister, Silva e Delboni (2016) propõem a composição de um “*currículo nômade*” no cotidiano escolar. A partir do encontro com o conceito de “pensamento nômade”, de Deleuze e Guattari (1995, 1996), como “[...] um conhecimento aberto às conexões múltiplas, desconhecidas [...] um pensamento aberto a possibilidades, à invenção de problemas [...]” (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016, p. 418) as autoras nos convidam a compreender “[...] os processos de subjetivação e os movimentos de invenções curriculares como acontecimento, como uma estética do pensamento impulsionada por afectos e perceptos” (p. 419). As autoras argumentam sobre a impossibilidade de a escola manter fixos os sentidos, as ideias e os currículos, visto que “[...] nunca uma aula será como a outra [...]” (p. 420) e um planejamento, mesmo bem pensado, previsto, sempre estará suscetível ao que é imprevisto, ao incerto. É nesse momento, nesse escape, que o pensamento nômade encontra seu terreno para estabelecer “[...] novas sensações, emoções, novos conhecimentos, novos afetos, perceptos, conceitos, outras ideias e movimentos de invenções e artistagens curriculares” (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016, p. 420). Um currículo nômade, caracterizado pela sua transitoriedade, capaz de ser produzido através da “[...] força do pensamento que atravessa planos, traça linhas, faz conexões, singulariza-se [...]” (p. 419), serve de meio para mobilizar encontros “[...] que potencializarão os processos de criação dos possíveis, de outros modos de ser e de se relacionar com a vida” (p. 421).

Vinculada a uma perspectiva crítica do currículo e inspirada nos estudos de Michel Certeau (1994), a professora universitária carioca Inês Barbosa de Oliveira (2016) abre espaço para a discussão sobre o currículo escolar como um espaço de criação, um lugar de prática e pensamento movimentado pelo cotidiano escolar; local em que estão imersos os atores educacionais que fazem parte desse processo. Para caracterizá-lo, a autora utiliza-se do neologismo *praticadospensados*, assumindo que o processo criador de um currículo é “[...] resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais [...] e outros conhecimentos [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 8), aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de suas vivências e experiências no ambiente escolar.

Oliveira também aborda a noção de circularidade entre as culturas para explicar os modos pelos quais os documentos, as ideias e os debates criados em determinados *espaçostempos* culturais e sociais conversam constantemente e, ao mesmo tempo, são apropriados e modificados pelos sujeitos em outros e diferentes *espaçostempos*. Mais do que consumir o que é compartilhado nesses *espaçostempos*, os sujeitos os “[...] criam e recriam, usando-os de modos próprios, enredando-os aos seus conhecimentos, valores, ideias, crenças e trajetórias pessoais e profissionais anteriores” (OLIVEIRA, 2016, p. 9). Assim, essa circularidade coloca em suspensão a definição de início e término do “[...] processo de influências mútuas entre as ações cotidianas [...] e os conhecimentos formais e teóricos que lhes dão sustentação[...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 9), gerando um diálogo permanente entre os discursos, os textos teóricos e as “[...] possibilidades concretas dos sujeitos *praticantespensantes* da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

Um currículo, como uma criação cotidiana, deve ser pensado a partir dos diferentes modos de construção de conhecimentos oriundos das vidas pessoais e profissionais dos sujeitos que habitam o cotidiano das escolas. Currículos que são “[...] únicos, inéditos, irrepetíveis” (OLIVEIRA, 2016, p. 97). Currículos que se colocam como alternativas às dificuldades enfrentadas diariamente (aprendizagem, disciplinas, entre outros) como lugar de não reprodução daquilo que já foi prescrito ou previsto, como espaço de possibilidades para o que já existe e para o que já é sabido pelos *praticantespensantes*. Em suma, os currículos *pensadospraticados* estão para além “[...] de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis [...]”, encontram-se também “[...] nos modos como se tecem, as circunstâncias sob as quais são desenvolvidos e que neles interferem, compreendendo-os em sua complexidade e processos constitutivos” (OLIVEIRA, 2016, p. 99).

Através desses modos de olhar, pensar, inventar o currículo é que gostaria de conceituar o termo nesta pesquisa. Justifico, antes, que a criação de um currículo singular não está restrito ao espaço da sala de aula escolar. A mobilização de currículos *vetor-de-força*, *nômades* e *pensadospraticados* também podem ser produzidos no interior dos cursos de graduação, em especial naqueles que estão a serviço da formação de professores. No entanto, esta tese irá se debruçar em analisar o currículo da sala de aula escolar como produto da singularidade, de um modo de ser docente. Um currículo que possa ser experienciado como um vetor de movimento das forças que se produzem cotidianamente no espaço da sala de aula e que mobilizam aprendizados significativos para os alunos e seus professores. Um currículo nômade possibilita o pensamento da criança, oportuniza um mundo de invenções, de criações, de sentidos e de afetos. Um currículo que possa mobilizar forças e tornar feliz o encontro entre uma professora e sua experiência docente. Um currículo que aconteça no cotidiano da sala de aula, pensado e permeado pelos diferentes conhecimentos que atravessam a vida dos sujeitos que o praticam. Um currículo-docência-menor (FERRAÇO, 2017), capaz de, por um momento, fugir ao controle daquilo que é instituído por uma educação maior (GALLO, 2002) para deixar-se conduzir pela vida que pulsa, que acontece no espaço da sala de aula, do recreio, da sala dos professores, dos corredores; nas relações de vínculo afetivo tão singulares no ambiente escolar.



Tenho olhado cada vez mais para o céu. O exercício de “olhar para cima”, com frequência, tem me trazido boas reflexões. O céu me traz essa sensação de imensidão, e nela cabe muita coisa. Mas, ao mesmo tempo, ao olhar para o céu podemos ser envolvidos por alguma imagem que rouba nossa atenção e ganha nosso pensamento no meio desse infinito. Estava eu indo para a FACED, tva a tocar, com seus galhos tímidos de folhas, a estrutura do prédio. Como se buscasse aproximar-se, estar junto, fazer parte e ser pertencente àquele espaço. Na conjuntura desta cena estava lá ele, o céu, emprestando sua imensidão e algumas nuvens para compor o encontro entre os galhos de uma árvore e a Faculdade de Educação. Mas seria mesmo um encontro, uma composição ou a extensão um do outro? Tudo depende da perspectiva..., mas o que realmente importa é como essa imagem me mobilizou a escrever o capítulo que segue... Como um incentivo para escrever, discutir e analisar sobre como nos constituímos a partir da imensidão dos currículos... como a docência pode se metaforizar em galhos para, junto da formação inicial, construir outros modos de compor-se, de ser, de existir.

4 O ENCONTRO MAIS ESPERADO: OS MODOS DE SER DOCENTE E A PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS MENORES

Neste capítulo, apresento o resultado da operação analítica sobre o material de pesquisa reunido. Ou seja, analiso a partir das recorrências e das aproximações encontradas nas narrativas das egressas, como o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, orientado pelas DCN's para os cursos de Pedagogia de 2006, operou na constituição de modos de ser docente que, por sua vez, produziram currículos menores nas salas de aulas em que atuam suas egressas. Assim, comprometi-me, neste capítulo, a responder o 2º e 3º objetivos específicos desta tese, qual seja: identificar os modos de ser docente produzidos pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e analisar quais currículos menores são operados nas salas de aula onde as egressas atuam como docentes;

Com o decorrer dos grupos focais, percebi que havia uma ênfase e uma repetição de enunciados que demarcavam a emergência de narrativas sobre os modos de ser docente mobilizados pelo encontro entre o currículo da formação inicial e exercício profissional das egressas do curso de Pedagogia da UFRGS. Dito isso, organizei este capítulo analítico em dois subcapítulos, que tratam de um modo de ser docente específico produzido por uma educação maior e como este tem efeitos na construção de currículos menores (educação menor), nas salas de aula em que atuam as egressas participantes da pesquisa. Dessa forma, no subcapítulo 4.1, discorro sobre a constituição de uma **docência sensível** na produção de um **currículo do afeto (afetivo)**. No subcapítulo 4.2, apresento como a **docência autoral** produz um **currículo personalizado**.

4.1 A DOCÊNCIA SENSÍVEL NA PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO DO AFETO (AFETIVO)

O capítulo analítico que segue aborda a ideia de maior incidência nos encontros de ambos os grupos focais, a que trata da docência exercida pelo pedagogo egresso da UFRGS como um lugar de afeto, de sensibilidade às diferenças, de singularidades que atravessam suas salas de aula. As palavras e expressões **olhar sensível** ou **diferenciado**, **afeto** ou **afetividade** e **inclusão** apareceram frequentemente nas narrativas das egressas quando precisaram descrever como enxergavam seu exercício docente, o currículo da sala de aula, as demandas da escola e/ou os sujeitos escolares.

Especialmente durante o 2º encontro dos grupos focais – momento em que as egressas foram convidadas a construir uma lista de saberes específicos de sua formação –, os termos “olhar pedagógico” e “olhar sensível” (vinculados ao desenvolvimento infantil), foram citados dentre os quatro conhecimentos apreendidos por elas durante a graduação e que hoje são fundamentais para o seu exercício docente. No entanto, mesmo não sendo listado diretamente como um saber nas discussões ocorridas no grupo 1, o “olhar sensível” apareceu como um diferencial do profissional de Pedagogia, vinculado a um modo de conduzir e planejar a prática docente, sendo caracterizado por elas como “a didática”, diferente de profissionais oriundos de outras licenciaturas:

Carolina - Mediadora: Aí eu fiquei pensando se a gente fosse separar bom... nós somos licenciados, que nem o professor de Física, nem professor de Matemática... o que nos difere? O que vocês acham?

Carolina: Eu acho que é o olhar sensível

Carolina - Mediadora: O que o pedagogo tem que saber e o professor de Matemática não vai saber, por exemplo?

Laura: Eu acho que é a didática.

Lara: Eu acho que os professores de área não têm tanta didática como os pedagogos

Carolina: Ficam presos muito nos conteúdos

Laura: Não tem como pensar na didática e não ter esse olhar sensível [...].de ver às singularidades dos alunos [...]

Da mesma forma, no grupo 2, durante a discussão para a elaboração da lista de saberes da profissão, o termo “olhar sensível” foi pensado como um conceito que perpassou toda a formação inicial. Para tanto, e como forma de integrá-lo à constituição docente do pedagogo da UFRGS, Bianca explica:

Acho que aí entra a questão de um olhar sensível que se fala durante todo o curso. Bota como um "olhar sensível", que tu vai precisar disso como uma coisa que tu vai trabalhar durante todo o teu ser pedagógico, né? Tu vai afinando esse olhar, tu vai construindo essa sensibilidade. **(BIANCA, Grupo 2, 2º encontro)**

Para justificar e conceituar este “olhar sensível”, identifiquei que as egressas mobilizaram suas narrativas em dois sentidos: ou vinculadas a algum **conhecimento pedagógico** ou a partir de **experiências acadêmicas** dentro e fora do currículo do curso, vivenciadas como um marco em sua constituição. Assim, de forma a demonstrar como estas narrativas se movimentaram para construir tais sentidos, descrevi-os, respectivamente, nas linhas que seguem.

Pelo viés do **conhecimento pedagógico**, as egressas afirmaram que a constituição dessa sensibilidade específica do pedagogo está pautada no acompanhamento dos diferentes processos de ensino-aprendizagem que envolvem a relação professor-aluno, o reconhecimento e a valorização das diferentes infâncias e o respeito aos tempos de aprendizagem de cada sujeito. Esse “olhar sensível” para o aluno, considerando os diferentes contextos nos quais ele esteja inserido, é justificado por Roberta como uma “outra visão”:

Porque o nosso olhar é outro [...] O pedagogo ele tem outra visão porque até pros... como a Laura falou né, como tu entende o processo de alfabetização, as vezes tu vai entender o porquê que aquele aluno lá no oitavo ano não está conseguindo dar conta, porque lá no primeiro ano ficou uma lacuna na sua alfabetização, né? Muitas vezes se aquele coordenador pedagógico dos anos finais é um cara da História, da Geografia, da Língua Portuguesa.... ele não tem esse olhar assim. Então acho que isso o pedagogo, um dos saberes do pedagogo é olhar o coletivo e dentro do coletivo e do olhar as singularidades de cada um. **(ROBERTA, Grupo 1, 1º encontro)**

Assim, os saberes específicos do pedagogo que contempla aprendizagens referentes aos processos dos indivíduos no âmbito cognitivo, exemplificado por Roberta como o “processo de alfabetização”, justificam a atribuição de um “olhar diferenciado” à sua constituição docente. Fabiana reforça a narrativa de Roberta quando relembra a disciplina eletiva ministrada pela prof^a. Leda Maffioleti, da área da Educação Infantil, e o quanto encontrou “diferença” em relação à participação de colegas de outras licenciaturas:

Então, eu tenho uma memória assim muito de quando a gente tinha eletiva com outros colegas de outro curso. Era muito diferente a nossa relação com a educação de quem fazia licenciatura de área, mais específico. Eu fui bolsista da "Leda", de Música, e ela ia dar eletiva nos outros cursos, e daí as propostas assim, musicais, de fazer ciranda, de fazer roda, as criatura quase morria de rir, passavam mal, ficavam com vergonha, "ai eu não vou sentar no chão" e eu já tava lá sentada no chão esperando assim, e daí a gente tem uma relação do trato com a educação muito diferente. Para eles tudo era bobagem, tudo era frescura. **(FABIANA, Grupo 2, 2º encontro)**

Essa relação diferenciada no “trato com a educação”, narrada por Fabiana e Roberta, abarca sobre uma possível predisposição das egressas do curso de Pedagogia em dispor-se a experimentar distintas atividades que, para outros licenciandos, poderia gerar certa resistência. Por exemplo, no que diz respeito a sentar-se no chão para a realização da atividade.

Quando questionada sobre o que era muito esperado da sua docência no ambiente escolar, Fabiana apontou o conhecimento pedagógico vinculado à valorização e ao reconhecimento das diferentes infâncias como um diferencial no momento de construir um olhar singular sobre a criança em etapa escolar:

Aí eu botei muito esperado que é uma questão bastante minha, que é um olhar sobre a infância diferenciado, entender as particularidades de cada criança, que nem eu já trabalhei com berçário que eu, berçário não é só manter a criança viva, já ouvimos isso de muita colega que o objetivo do berçário é a criança tá limpa, viva e alimentada no final da tarde, que não precisa desenvolver nada [...] Mas é isso, tem um olhar sobre o indivíduo, vê que criança desde muito pequena tem uma bagagem cultural, tem algo pra contribuir para aquele espaço e levar isso em consideração no trabalho em sala de aula. (FABIANA, Grupo 2, 3º encontro)

Pela mesma perspectiva do **conhecimento pedagógico**, ao relembrar das disciplinas e conteúdos que marcaram sua formação no curso, Felipe retomou o conceito de múltiplas infâncias aprendido em uma disciplina da segunda etapa, ministrada por uma professora da área da Educação Infantil, como argumento para a constituição do seu “olhar sensível” enquanto professor de crianças pequenas:

Mas, além disso, ela trouxe [referindo-se à professora da disciplina] que é uma teoria que ela mesmo desenvolveu nessa questão das múltiplas infâncias [...] não existe uma infância, existem várias infâncias, é a gente olhar esse contexto social, a diferença de raça, de etnia, que compõe dentro da escola é múltiplo, então é de suma importância olhar isso, isso eu acho que eu levei muito com a minha prática assim sabe, é uma coisa que eu falo constantemente assim, de ter que olhar o contexto da criança, porque às vezes é ignorado, parece que todo mundo é igual, é tudo criança. Não, não é criança [...] Então, isso eu levei pra mim... de ter esse olhar sensível, assim, né, olhar a infância com um olhar sensível.” (FELIPE, Grupo 2, 2º encontro)

A afirmação desse olhar sensível parece-me estar pautada na necessidade de posicionar o sujeito aluno em suas múltiplas dimensões – cultural, social, cognitiva, física etc. Tal aspecto ressalta a necessidade de singularizar de forma enfática cada criança ao longo de sua formação, para além do âmbito escolar.

Pelo viés das **experiências acadêmicas** como constituidoras dessa sensibilidade docente vivenciada pelas egressas durante o curso e para além das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo, são apresentados os dados a seguir. Para Fabiana, por exemplo, um dos espaços que a auxiliou a “construir todo o meu olhar sobre educação” foi o Diretório Acadêmico da Pedagogia:

[...] no começo eu me via muito deslocada, porque eu sentia que, eu vim de cotas sociais, fiz toda a minha trajetória escolar na escola pública e eu eu era meio escanteada, porque eu era pobre e tinha um grupo na minha barra, era muito elitizado, então eu sempre era escanteada até eu conseguir me entender ali dentro. Daí o Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação, o DAFE, foi o que me abraçou ali. Eu entrei no curso em agosto, em dezembro eu tava viajando pro Rio de Janeiro para um Encontro Nacional de Educação de Pedagogia e dali em diante o movimento estudantil, os colegas que eu conheci durante toda essa minha trajetória no diretório acadêmico foram fundamentais. Eu conheci pessoas de todos os tipos que agregaram muito pra minha construção do meu ser docente, tudo que eu vivenciei foi muito importante [...]...Então, isso foi algo que agregou muito em tudo que eu sou hoje, tudo que eu busco hoje e juntando com toda teimosia e loucura que

eu sempre fui.(FABIANA, Grupo 2, 1º encontro)

Fabiana traz em sua constituição a marca de uma docência contraeducativa, que posiciona o outro em um lugar de não-pertencimento e de exclusão, trazida por meio da fala de sua professora de Ensino Fundamental quando se dirigiu a ela como alguém que “[...] não ia chegar a lugar nenhum, que eu não ia ter sucesso, que eu tava fadada ao fracasso.” (FABIANA, Grupo 2, 1º encontro). Esse lugar de julgamento e deslocamento devido à condição social encontrou no Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação (DAFE) resistência para manter-se firme, reforçando a “teimosia” em ser a professora que é hoje: aquela que está para se “[...] doar 100%, não importa o que aconteça, eu vou tá ali, me desmontar, mas eu tô ali pra me dedicar àquilo 100%” – referindo-se a sua sala de aula e a seus alunos.

A sensação de acolhimento vivida nos espaços formativos possibilitados pelo DAFE, bem como os vínculos afetivos construídos junto ao movimento estudantil, operou em Fabiana um modo de querer exercer a docência que perpassou o ato de olhar o outro como alguém que deve ser incluído e pertencente ao contexto educativo. Um olhar que, para desenvolver-se necessitou mais do que de sensibilidade, também de um fazer docente que ressaltasse as potências e superasse as fragilidades de seus alunos.

Já para Lara, a formação deste “olhar diferenciado” aconteceu dentro do curso, em diferentes espaços e no contato com professores que acreditavam em uma educação problematizadora, “libertadora”, antagônica às práticas educativas conservadoras ainda tão arraigadas em muitas escolas e ambientes educativos experienciados por ela durante sua graduação. Assim, aproveitou para inserir-se no maior número de espaços ofertados pela UFRGS e fora dela, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um estágio não obrigatório em uma escola de Educação Infantil adepta à filosofia budista, uma bolsa de Iniciação Científica na linha da Filosofia da Diferença e, por último, uma bolsa de monitoria na disciplina de Educação Contemporânea: Currículo, Didática e Planejamento²⁵, a qual destacou encantamento pelas discussões abordadas e pelas reflexões suscitadas.

²⁵ No currículo vigente de 2007/1 a 2018/1, esta disciplina era intitulada Teoria de Currículo. Com a reforma curricular ocorrida em 2018/2, a disciplina sofreu um aumento em sua carga horária, bem como uma alteração em seu título. A egressa Lara, por ser uma aluna de transição curricular e ter deixado essa disciplina para o final do curso, acabou cursando-a em sua nova versão.

E aí depois eu acho que, teve uma disciplina que eu me achei mais assim dentro da pedagogia que foi a educação contemporânea [...] Então assim eu ali, eu acho que eu entendi mais o meu o que eu queria, sabe? Daí a gente trabalhava bastante com a questão da educação para liberdade, a gente falava então de Foucault, Bell Hooks... assim... foi uma experiência pra mim ótima [...] **(LARA, Grupo 1, 1º encontro)**

Como destacado por Lara, a disciplina na graduação contribuiu com sua visão para formar e consolidar outras concepções de educação, como a “educação para a liberdade”. Outro destaque coube às diferentes correntes teóricas citadas por ela e que pareceram reverberar e constituir sua identidade docente em uma perspectiva ampla no que se refere ao seu modo de conceber o processo educacional. Alicerçando o já exposto quanto a outras experiências acadêmicas, constatei que, por meio da escrita do seu Trabalho de Conclusão de Curso, Lara ressignificou suas demandas de licencianda para a construção de um modo de viver a docência no qual contemplou um “olhar sensível” para sua constituição como docente, o que refletiu em seus alunos.

Porque em muitos momentos eu me senti perdida, eu não me sentia acolhida por mais que eu achava que a FAGED era uma mãe em muitos momentos, mas eu sentia que faltava alguma conexão, um afeto e eu acredito na pedagogia do afeto. Essa pedagogia que hoje eu tento fazer com os meus alunos. Eu não sei se era pela distância que eu percorria todos os dias, o que acontecia não tinha uma ligação... então eu decidi fazer a minha pesquisa sobre saúde mental. **(LARA, Grupo 1, 1º encontro)**

Como constatado, o tema para sua pesquisa surgiu da necessidade de encontrar possíveis respostas às questões atreladas a sua vivência no curso, a saber: o “acolhimento”, a partir de sua sensação de não pertencimento: “[...] me senti perdida [...]”, “[...] faltava alguma conexão[...]”; o aspecto “afetivo” ou uma validação para a qualidade do processo educativo: “[...] eu acredito na pedagogia do afeto”. Somando-se a isso o entrelaçamento existente entre os aspectos de sua vida pessoal e os de sua formação acadêmica.

Com o avançar de minhas reflexões observei que, para Rosa, o encontro entre a experiência na mobilidade acadêmica realizada na Universidade de Coimbra em Portugal e a realização do estágio obrigatório em uma escola inclusiva da rede pública de Porto Alegre/RS, não apenas aprofundou seus conhecimentos na área da Educação Especial, mas também ressignificou seu modo de pensar e conceituar o desenvolvimento dos sujeitos incluídos:

Então ali me marcou muito, assim, a mobilidade acadêmica. Busquei muitas disciplinas na área de educação inclusiva. Portugal ainda assim, aí isso é legal também de ver, Coimbra ainda é um pouco

quadradinha, tava muito mais na educação especial do que educação inclusiva, mas foi muito bom igual. Foram experiências interessantes, assim, de eu ver a educação em outros espaços [...] **(ROSA, Grupo 2, 1º encontro)**

Rosa compôs sua trajetória acadêmica pelo viés de uma docência que pensa a inclusão para além de uma atitude pedagógica, como um conceito que deve ser estudado e aprofundado constantemente a partir de sua prática diária com os sujeitos escolares. A possibilidade de cursar o estágio obrigatório em uma escola inclusiva acentuou sua necessidade de vivenciar uma prática que possibilitasse a articulação entre a teoria e o fazer pedagógico como constatado no excerto abaixo.

Eu fui lá para a Gilberto Jorge, uma escola e aí foi legal porque eu pude agregar várias coisas assim que eu já carregava da mobilidade, coisas que eu queria em educação inclusiva e a Gilberto Jorge tem uma linha muito forte nesse sentido então eu podia agregando isso ali no estágio. Estágio foi uma loucura, aquela coisa toda de estágio. A gente tinha muitos alunos de casas lares, e aí a educação inclusiva na Gilberto Jorge, ela significa, quando a gente fala de educação inclusiva, muitas vezes a gente pensa só em desenvolvimento atípico, mas a Gilberto Jorge amplia muito isso e aí vem os alunos de casas-lar e tudo mais, enfim [...] **(ROSA, Grupo 2, 1º encontro)**

Notadamente, Rosa demonstra que o estágio serviu como um lócus de aplicação das reflexões construídas em sua formação, ao mesmo tempo, servindo para destacar a importância de observarem-se os sujeitos em suas diferenças. Tais narrativas contribuíram para alicerçar a reflexão defendida neste estudo de que os egressos indicam o “olhar sensível” como um saber específico da profissão.

Nesta esteira reflexiva, Pimenta (1995) afirma que existe uma distinção entre três tipos de saberes que constituem a docência: o do conhecimento, o da experiência e os pedagógicos. Segundo a autora, os saberes pedagógicos referem-se aos modos de ensinar, desvinculando-os dos métodos tradicionais e fragmentados de ensino e aproximando-os de propostas educativas mais democráticas e inovadoras. Os saberes mobilizados pela experiência são gerados a partir da atividade cotidiana da docência, permeados pelo contínuo processo reflexivo da profissão. Os saberes do conhecimento, por sua vez, estão relacionados às disciplinas, aos conteúdos que o docente leciona e são adquiridos ao longo de sua formação profissional. Pimenta (1995) acredita que é por meio da articulação entre esses saberes que os docentes são capazes de captar as singularidades da sua profissão e, assim, modificar, de modo mais dinâmico e sistemático, a sua prática diária.

Nesse sentido, podemos depreender nesta análise que os egressos mobilizaram os diferentes tipos de saberes para justificar a constituição de uma habilidade que consideraram

específica de sua profissão: **o olhar sensível**. O impacto de cada vivência e conhecimento ao longo do processo de graduação foi problematizado e ressignificado pelos egressos como saberes que ditaram verdades e conduziram um modo de exercer a docência numa perspectiva inclusiva, sensível e afetiva. Assim, eles foram capturados por enunciados que narraram a docência atrelada à noção de educação moderna, objetivando a transformação de indivíduos em cidadãos capazes e eficientes para empreender “[...] tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades” (COSTA, 1995, p.63).

Essa forma de exercer a profissão emergiu nas DCN’s para os cursos de Pedagogia quando indicou os conhecimentos e saberes que deveriam fazer parte da formação inicial para atuação no âmbito da docência. Conforme aponta Garcia (2016, p.137), o discurso curricular presente nas diretrizes nacionais consagrou uma formação pautada “[...] nas competências, definidas como ‘saber-fazer’, ações e ‘formas de atuação’, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas ‘em situação’, resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem.”. No artigo 3º das DCN’s, identificou-se uma possível articulação com as narrativas das egressas quando referiram a produção de uma **docência sensível** como princípio de sua profissão:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, **fundamentando-se** em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e **sensibilidade afetiva** e estética (BRASIL, 2006, p.1)

Além disso, dentre as aptidões orientadas por tal política curricular, foi conferida às egressas dos cursos de Pedagogia a responsabilidade de exercer sua profissão com vistas a garantir “[...] à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...]”, bem como de contribuir “[...] para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. (BRASIL, 2006, p.2). Ainda, no tocante a complexa constituição integral dos sujeitos alunos, é atribuição do pedagogo “[...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas[...]” assim como contribuir “[...] para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p.2).

Dentre as muitas possibilidades analíticas presentes nos discursos curriculares extraídos das DCN’s para os cursos de Pedagogia, escolhi posicionar seu texto curricular como constitutivo de um espaço de formação do sujeito pedagogo para a contribuição na

transformação da sociedade brasileira por meio de conhecimentos técnicos, mas, principalmente, de conhecimentos de cunho social e cultural. Assim, compreendo que é por meio de sua narrativa curricular que as DCN's propõem que a formação inicial dos pedagogos assumam papel primordial, colocando-se como ferramenta para fabricação do que Popkewitz, Olsson e Pertenson (2009) chamaram de sujeito cosmopolita. Os sujeitos cosmopolitas estão imbricados na responsabilidade de “[...] realização pessoal de suas próprias vidas [...]”, bem como pela busca do “[...] progresso social” (p.75).

Podemos inferir que as DCN's foram utilizadas para mobilizar nacionalmente a formação ética dos profissionais de Pedagogia por meio de orientações que não iriam restringir esta formação apenas à “[...] aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula [...]”, mas, estrategicamente, por meio do exercício docente dos pedagogos, ser responsável por “[...] expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON, 2009, p.82). Foi a partir dessas problematizações que se vislumbrou as DCNS como produto de uma educação maior no campo curricular. Por esse viés, o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS, enquanto produto desta macropolítica que deseja “[...] instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer [...]” (GALLO, 2002, p.173), contribuiu na fabricação de uma **docência sensível**, inclusiva e apta a colaborar e construir práticas que impactassem no progresso da sociedade brasileira e, conseqüentemente, na equiparação das desigualdades sociais.

De modo a demonstrar como o currículo de Pedagogia operou na constituição deste sujeito cosmopolita, ao retomar o material empírico, identifiquei nas narrativas das egressas as disciplinas e os conteúdos que mais marcaram sua formação, sendo recorrentemente utilizados no seu exercício docente para a promoção de uma docência sensível. Os fragmentos abaixo mostram o quanto as disciplinas específicas da área da Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UFRGS provocaram, nas egressas, reflexões sobre a importância de atentar para o contexto, para a realidade e para as especificidades dos alunos.

<p>Então primeiro que eu coloquei foi Infâncias de zero a dez que era acho que ainda é no primeiro semestre né? Porque ali eu consegui... eu fiz com o Gabriel. [...] Eu coloquei a questão da rotina das crianças e, ele fazia a gente pensar muito na nossa rotina. isso foi muito importante, assim, pra gente pensar a nossa organização, e aí pensar na rotina então... no nosso dia a dia como seria na escola com as crianças. olhar pras necessidades das crianças né? Ele trazia muitos exemplos também, que ajudavam bastante. A questão do olhar para a infância, né? Com as nossas lembranças, então ele sempre fazia isso assim, da gente pensar na nossa infância e trazer pra agora como a gente enxergava hoje né? (LARA, Grupo 1, 2º encontro)</p>
--

A primeira que eu marquei aqui foi a Ação pedagógica de zero a dez, porque logo que eu, é uma dos primeiros semestres, e é o primeiro contato sobre a primeira infância, construção, esse desenvolvimento da criança, cada etapa, o que a gente pode propiciar pro desenvolvimento dessa criança, ajudar pra esse desenvolvimento dentro do trabalho pedagógico nessa primeira infância as etapas e tudo que circunda elas. **(FABIANA, Grupo 2, 2º encontro)**

Depois, aí sim a Ação Pedagógica com crianças de 0 a 10, que aí sim foi com a "Maria Carmem Barbosa", essa também era pra ser até 10, mas ela falou mais também da Educação infantil, falou muito sobre bebês, desenvolvimento de bebês, trabalho com berçários, essa relação ela trazia muito isso, dessa sensibilidade da relação da mãe com a minha criança, com a mãe, com principalmente quando chega na escola, no berçário, berçário I, Bebê tem seis meses a mãe vai ter que deixar ali "Nada mãe, deu, está chorando um pouquinho, daqui a pouco passa; porque oh mãezinha vai", e a mãe está ali, é a primeira vez que ela está se separando do filho, é uma dor, tem que pensar esse lado também. [...] e ela trazia muito isso, né, de ter essa sensibilidade com o bebê, essas crianças bem pequenas, né? A gente tem cuidado com elas e com as famílias. **(FELIPE, Grupo 2, 2º encontro)**

Eu também marquei a Infância de 0 a 10, aí também por causa dessa questão das múltiplas infâncias, que eu fiz com o Junqueira e ele trazia também essa questão das desigualdades sociais, dessa desmistificação, dizer que a criança é pura, de que a criança não mente, falar sobre a questão de saúde, questões de obesidade, questões de abuso...Várias aulas dele eu lembro que eu tinha que sair pro corredor, que me dava vontade de chorar [...], mas foi importante assim, que são coisas que eu hoje, em sala de aula, tu compreende melhor, né? [...] **(BIANCA, Grupo 2, 2º encontro)**

As expressões “olhar pras necessidades das crianças”, “estimular sua autonomia [...] a criança é um ser capaz”, “ter essa sensibilidade com o bebê, essas crianças bem pequenas, né?” evidenciaram o trabalho pedagógico realizado na Universidade que conduziu formas de conceber as crianças e suas especificidades. A necessidade de colocar o licenciando em movimentos para deslocamento de perspectivas sobre o sujeito infantil – “[...] ele sempre fazia isso assim, da gente pensar na nossa infância e trazer pra agora como a gente enxerga hoje né [...]” – e buscar compreender o lugar e a importância dos diferentes atores que contribuíram para a formação deste sujeito – “[...] é a primeira vez que ela está se separando do filho, é uma dor, tem que pensar esse lado também [...]” – é um marcador discursivo que essas disciplinas reforçaram em prol da constituição de um olhar empático por parte do pedagogo. Além disso, nesses excertos, encontramos indícios do movimento de desnaturalização de uma infância romantizada e ideal promovida pelos professores das disciplinas quando abordavam questões referentes às desigualdades sociais, à saúde e à preservação dos corpos infantis (como obesidade e abuso infantil), bem como aos comportamentos e estereótipos infantis – “[...] dizer que a criança é pura, de que a criança não mente”.

As três disciplinas citadas pelas egressas e pelo egresso Felipe eram ministradas por professores vinculados à área da Educação Infantil e estavam localizadas nas quatro primeiras

etapas do currículo. Para além delas, duas disciplinas²⁶ de carácter obrigatório e outras duas disciplinas de carácter obrigatório alternativo também estavam sob responsabilidade dessa área. De fato, conteúdos e disciplinas relativas às questões envolvendo a Educação Infantil e/ou a primeira infância permeavam, de forma significativa, a estrutura curricular do curso até a 5º etapa. A partir da 6º etapa, as áreas de conhecimento mais “específicas” como Ciências Naturais, Ciências Sócio-históricas e as Matemáticas²⁷ apareciam para dar subsídio às práticas das estudantes nos Estágios de Docência da 7º etapa.

No entanto, não apenas na área que trata desta primeira infância foram identificadas as noções que atribuíram ao pedagogo este olhar diferenciado. Os excertos abaixo mostram que disciplinas vinculadas aos campos de conhecimento da Educação Especial e Educação Inclusiva também abordaram a relevância da professora ter um olhar atento às diferenças e uma atuação significativa para as singularidades de cada aluno:

Botei a Psicopedagogia, que eu fiz com o Sérgio e ele trouxe também essa questão do respeito ao tempo de cada criança, dessa importância de não taxar as crianças, né, desse período mínimo de convivência e interação com outras crianças pra tu poder pensar em fechar um diagnóstico, pra pensar em sinalizar alguma coisa, é importante ter um período longo de observação, de dar, né, trabalhar com essa criança possibilidades dela interagir antes de alguma coisa assim, que essa criança fica marcada. **(BIANCA, Grupo 2, 2º encontro)**

Então, destacaria assim, duas disciplinas: Educação Especial e Inclusão e, lá no finalzinho do curso, Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos. [...] Primeiro, assim, foi importante pra mim conhecer um pouquinho mais, compreender um pouquinho mais sobre o histórico, do surgimento da educação especial, conhecer um pouquinho mais sobre a legislação que isso envolve, diferença de educação especial e educação inclusiva, sair um pouquinho mais do senso comum que a gente tem e aprofundar isso um pouco mais e compreender [...] pensar um pouco mais no espaço da diferença na escola. E acho que são disciplinas que me ajudaram a pensar [...] eu acho que "problematizar" é uma palavra melhor do que "pensar". **(ROSA, Grupo 1, 2º encontro)**

Bom, coloquei Psicopedagogia com os estudos de caso, que achei bem interessante assim, porque uma coisa a gente tinha que pensar na teoria, mas outra coisa é quando a gente tá ali na sala de aula E analisar um aluno, né? E pesquisar um pouco mais. Essa disciplina trouxe bastante assim os estudos de caso, como proceder, né? Com as suas, com as dificuldades mais pontuais dos alunos e a ficha de Anamnese. É que eu não tinha, acho que eu nunca tinha olhado no magistério, não lembro. Mas o professor Sérgio Franco ele faz um jeito espetacular, então, essa disciplina de psicopedagogia traz muitas questões práticas, né? Ali desses estudos de caso, de como proceder, não só [...] que eu lembro até, que não era só de crianças, mas incluindo a EJA pra adultos, então eu achei ela bem completa assim. Eu ficava conversando se não seria o caso de ter duas Psicopedagogia porque ela é pequena. É uma disciplina só. **(LAURA, Grupo 1, 2º encontro)**

²⁶ Disciplinas de carácter obrigatório para todos os estudantes do curso: Literatura e Educação e Educação Musical. Disciplinas de carácter obrigatório-alternativo: Estágio de Docência: 0 a 3 anos ou Estágio de Docência: 4 a 7 anos.

²⁷ Com exceção da disciplina de Educação Matemática I que aparece na 5º etapa do curso.

Destaquei, nesses excertos, a relevância do aspecto reflexivo construído entre o que se aprende nessas disciplinas e o que se vivencia na prática como propulsor para a constituição de uma **docência sensível**. Como afirma Laura, as questões práticas solicitadas pela disciplina como observar um aluno e construir uma ficha de anamnese, por exemplo, exigiu de seu fazer docente o “pesquisar um pouco mais”, o “analisar o aluno” para assim saber como proceder. Na mesma direção, Bianca ressaltou a importância do tempo “longo de observação” para a promoção de um trabalho pedagógico efetivo junto às singularidades de seu aluno, evitando assim que “a criança fique marcada” por estereótipos e preconceitos quanto ao seu modo de interagir com o contexto. Este tempo da diferença ou, nas palavras de Rosa, este tempo para “pensar um pouco mais no espaço da diferença na escola” mostrou-se, para essas egressas, necessário para a realização de um exercício docente que estivesse comprometido e engajado com os processos de aprendizagem envolvendo os sujeitos incluídos. Além do mais, este movimento de vai-e-vem entre escola e formação inicial, entre o que se aprende na teoria e o que se vive na prática promovido por estas disciplinas também contribuiu para a formação das egressas, que encontraram nos espaços da Universidade um lugar de validação e construção de seu saber docente.

Como abordado pelas egressas, em todos os excertos apresentados até aqui, assim como na discussão problematizada no capítulo 3.2.1 desta tese, o curso de Pedagogia da UFRGS consolidou, em sua organização curricular, um considerável número de disciplinas de caráter obrigatório que privilegiou as discussões acerca da infância em seus aspectos cognitivos, sociais e culturais. Desse modo, foi possível inferir que as discussões relativas aos modos de ver e pensar a vida e o desenvolvimento das crianças em uma perspectiva psicológica, desdobram-se em um olhar sensível de atenção e respeito às diferenças e singularidades dos sujeitos, ocupando um lugar de destaque no currículo. Nesse contexto, Silva e Tomasel (2018) afirmam que o campo da Pedagogia, com o objetivo de validar seu saber a partir da seleção de conhecimentos e modos de ensinar, “[...] encontra na Psicologia o status de ciência e teoria” (p.110). Essa busca pela legitimidade científica “[...] ao assumir verdades da Psicologia como suas, criou condições para o que alguns autores chamaram de processo de psicologização da Pedagogia” (SILVA, TOMASEL, 2018, p.111). Os impactos dessa psicologização nos modos de ser docente tem ocorrido através da atuação do professor como um prestador de cuidados terapêuticos, desempenhando, muitas vezes, o papel de psicólogo de seus alunos (MASSCHELEN; SIMONS, 2013). Esse modo de exercer a docência corrobora para a secundarização do papel do ensino no processo educativo e, por consequência, dá centralidade à aprendizagem da criança, a seus desejos e motivações.

Tal prerrogativa é abordada por Gert Biesta (2013) ao afirmar que, nas últimas duas décadas, houve uma “[...] ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito de ‘educação’ [...]”, na medida em que “[...] ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem [...]”, e educar é propiciar “[...] oportunidades ou experiências de aprendizagem” (p.32). Essa atualização no entendimento do ato de ensinar (facilitação da aprendizagem) é chamada pelo autor de uma “nova linguagem de aprendizagem” (BIESTA, 2013). Essa nova linguagem transforma o modo como compreendemos os processos educativos, aproximando-nos das demandas econômicas neoliberais de nosso tempo em que “[...] o aprendente tem necessidades, o professor satisfaz às necessidades do aprendente, e a educação entregue pelo professor é o produto consumido pelo aprendente” (SILVA, TOMASEL, 2018, p.120). Nessa perspectiva há uma inclinação em posicionar o “[...] ensino como criação de oportunidades de aprendizagem, às escolas como ambientes de aprendizagem [...]” (BIESTA, 2016, p.121) e o professor, por sua vez, como um facilitador de aprendizagem de seus estudantes.

A partir das contribuições teóricas suscitadas e por meio das narrativas expostas até aqui, compreendo, nesta análise, que o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS posiciona-se como um currículo-maior quando responde às demandas de uma educação maior – representada pelas DCN’s para os cursos de Pedagogia – em relação à produção de um profissional docente engajado e comprometido socialmente com a integralidade dos sujeitos alunos, nos aspectos físico, emocional, social, cultural e cognitivo. A expertise do olhar “diferenciado”, “sensível”, o “trato com a educação” não encontrado em colegas de outras licenciaturas, falam sobre a produção de modos de ser docente constituídos por este currículo maior que tem operado, também, na construção de currículos menores, daqueles que acontecem no interior das salas de aula e das relações estabelecidas. Um **currículo do afeto (afetivo)** mobilizado por uma **docência sensível**.

Na perspectiva de uma educação menor (GALLO, 2002), as egressas e o egresso, quando questionados sobre o que era muito ou pouco esperado do seu agir docente e como transgrediam ou escapavam do que era ou não ditado pelos currículos escolares, pontuaram situações e práticas adotadas para construir outros currículos possíveis e mais adequados às realidades de suas salas de aula. Esses “escapes” curriculares foram compreendidos como intencionalidade ou atitude pedagógica, possuindo como parâmetro a escuta e olhar atento às demandas cotidianas dos alunos e de seus sentimentos para qualificar e tornar prazerosa a rotina no ambiente escolar. Para esta análise, trago os exemplos das egressas Lara, Roberta e

Rosa, professoras dos Anos Iniciais, que têm mobilizado a docência sensível para produzir currículos mais afetivos em três aspectos: disciplinar, social e cognitivo.

No que tange ao aspecto disciplinar, Lara, com o retorno às aulas presenciais no ano de 2021, viu-se limitada em uma sala de aula rodeada de crianças com corpos ainda mais inquietos e ávidos por espaços em que a socialização entre os pares pudesse ser melhor vivenciada. A partir da observação atenta às necessidades da turma e de um fazer docente pautado no diálogo, a egressa propôs às crianças outros tempos e modos de transitar no espaço da sala de aula e da escola:

Eu coloquei aqui duas palavras, na verdade, porque daí pra dois momentos específicos, mas que acaba repercutindo em vários, que foi sentir e ter diálogo com as crianças. Duas coisas que me chamaram muito atenção assim de cara que foi do recreio que já é reduzido são os vinte minutos daí é pra brincar e comer alguma coisa né. E aí dentro da minha sala eu consegui ter um espaço que antes do recreio a gente já faz um lanche, pelo menos ter esse momento sem ser parado. E aquilo do posso ir ao banheiro. Agora não se pede mais, é só falar estou indo ao banheiro. Estou indo dar uma volta, porque às vezes eu vejo que eles precisam dar uma volta, estar em outro lugar para retomar a questão que estávamos fazendo. Mexe com a concentração. [...] sim, eu sinto eles mais autônomos. Mais liberdade. Até a autonomia para pegar a folha, o material, porque eles não tinham isso, essa liberdade. **(LARA, Grupo 1, 3º encontro)**

A **docência sensível** de Lara, de uma forma simples e perspicaz, rompeu com o controle dos tempos e espaços escolares, considerada uma prática naturalizada na instituição em que trabalha. Nesse caso, quando as crianças se sentiram mais autônomas para transitar pelos espaços (sem necessitar de uma autorização para isso) e tiveram maior tempo para interagir e socializar suas experiências, seus corpos tornaram-se mais facilmente disciplinados e, por sua vez, Lara conseguiu conduzir sua prática docente de forma mais eficaz. O currículo produzido por Lara teve o poder de tornar “[...] controláveis corpos incontrolláveis” (SILVA, 1996, p.174), através de dispositivos espaço-temporais que, como elucida Xavier, ensinam “[...] gestos, movimentos, posições possíveis, formas de nos dirigirmos e nos relacionarmos com os outros, lugares de pertencimento, regras de sociabilidade” (2003, p. 55).

Ainda sob o aspecto disciplinar imbricado em um **currículo do afeto**, a **docência sensível** de Rosa conduziu-a por um caminho que foi ao encontro do que era melhor para uma aluna, em determinado momento, diante das suas dificuldades, limitações e estigmas.

[...] tem uma aluna com autismo e eu não tenho necessariamente uma folhinha sempre separada pra ela, mas ontem, por exemplo, nós tínhamos uma avaliação textual [...] Primeiro eu tentei fazer ela fazer a folha, nas possibilidades dela então. A minha primeira tentativa foi “tá, vamos ver se a gente consegue adaptar essa folha aqui”, então ela sentou, aí eu adaptei o processo. Então ela sentou do

meu lado, aí ela conversou comigo, conversou sobre toda a ideia que ela tinha tido e eu “Tá, então vamos escrever agora essa ideia”, só que neste escrever agora essa ideia, ela não quis escrever essa ideia, ela escrevia, ela riscava, amassava, jogava longe, aí chegou uma hora que eu sentei assim - uma hora não, foi meio rápido ali, a gente ficou conversando e tal - eu saí da sala com ela, a gente foi em uma sala de reuniões, especial nós duas fazer uma reunião. E aí eu olhei pra ela e disse “Olha, então hoje tu não vai fazer”, aí ela se apavorou que era prova, né “Mas como?” “- Não vai.” ... porque aí ela tava nessa coisa de que ela não queria fazer, mas era prova, ela tinha que fazer. Aí quando eu olhei pra ela e disse “Não, hoje tu não vai fazer” e ela olha assim “Mas como, porque é prova e...”, eu “não”, aí ela me abraçou e começou a chorar, eu falei “Hoje tu não vai fazer, acabou, deu disso aí, vamos fazer outras coisas”, e aí a gente pegou, tinha umas atividades de matemática que eu ia fazer depois e ela tava mais tranquila, “quem sabe a gente não faz as atividades ali?” “Ah, tá bom”. Então a gente voltou pra sala, ela pegou o livro - matemática é a única coisa que a gente tem livro -, então ela pegou o livro e foi fazendo ali junto comigo, ela sentou, daqui a pouco se acalmou, me ajudou até a organizar a sala e tal, e tudo bem. Ela vai fazer essa prova em um outro momento, em um outro dia, e tá tudo certo. Então eu acho que tem um pouco isso, assim, neste momento, a minha intervenção foi não fazer essa atividade, e eu não vou submeter a ela, eu não vou ficar pegando folha, amassando folha de novo pra ela fazer, porque hoje era o dia de fazer a atividade...não, hoje não era, pra ela não era, ela vai fazer outro dia e ok. E eu tenho embasamento, eu tenho apoio da coordenação que já sabe “tá, tudo bem, não fez, não fez”, outro dia ela vai fazer. E acho que é um pouco disso, assim, flexibilidade, vão ter dias que vão ser melhores e dias que vão ser piores. **(ROSA, Grupo 2, 3º encontro)**

Rosa, em seu fazer pedagógico, colocou-se disposta a romper com regras e convenções características do sistema escolar, como os processos avaliativos, para propiciar uma aprendizagem singular e, acima de tudo, que priorizasse o bem-estar de sua aluna com espectro autista. Houve aqui, em seu relato, uma preocupação “fundamentada” em respeitar os limites comportamentais e cognitivos que envolviam sua aluna, propondo-lhe outros tempos e espaços em que se sentisse mais confortável para vivenciar a rotina escolar. A flexibilidade pedagógica de Rosa é resultante de uma **docência sensível** caracterizada pela busca pessoal por aprofundar seus conhecimentos no campo da educação inclusiva, em um movimento profissional constante entre teoria e prática. Para Milone (2019), este modo de sentir e viver a docência faz parte “[...] da formação do ethos docente deste sujeito que não se forma professor sem que os conhecimentos apreendidos em seu (per)curso de graduação encontrem a singularidade do próprio sujeito.” (p.100).

Relativo ao aspecto social, Roberta definiu seu “escape curricular” através de uma prática docente que referencia e investe na autoestima das crianças. Para ela, não bastava apenas escutar e valorizar o saber de seu aluno, era preciso, também, enaltecê-lo em sua singularidade como nos narra no trecho abaixo.

E outra coisa que eles **pouco esperam que trabalhe é a autoestima dos estudantes**. Eu tinha cento e vinte quilos, tá? E eu dizia pras crianças assim, porque eu sou a “Profi Diva”, vocês são os “Divos” e as “Divas”. No privado eu fui proibida de falar isso. No público, aí eu tive que explicar para minhas colegas da rede pública que quando eu dizia que eu era “Profi Diva” eu não estava

dizendo que eu era cheia, mas que eu era divina, que eu tinha vida, porque tu troca as letras da palavra diva, quer dizer que tu tem vida e tu é divino e que cada pessoa é um ser divino. E quando eu dizia pra criança, Marcela, tu é a minha diva...a Marcela olhava pra mim sabe e se empoderava. Importante fazer isso principalmente na escola pública **(ROBERTA, Grupo 1, 3º encontro)**

Quando Roberta se refere à importância de empoderar seus alunos da escola pública por meio dos adjetivos “Divos e Divas”, está inferindo que, por serem indivíduos oriundos muitas vezes de contextos mais vulneráveis, necessitam ser recorrentemente posicionados em lugares que destaquem suas habilidades e capacidades como meio de esmaecer as injustiças sociais vivenciadas por eles. Ainda, Roberta reforça a afetividade como um princípio do seu exercício docente:

Eu me vi assim nessa necessidade de trabalhar com as crianças. Eu fui muito conteudista, de saber das notas, mesmo sempre beijando. [...] Quando tu vê uma criança com fome, tu pensa de outra maneira. Por isso eu já trabalho a afetividade. [...] E eu comecei a trabalhar isso assim, eu acho que o currículo é muito massacrante pra nós, pras crianças, né, a afetividade, o olhar, o amor, tu ter carinho. Eu falo para eles, meu amado, tem que ter amor. Eu brigo pelo meu salário, não é só pelo amor, mas tem que amar isso. As crianças precisam ser ouvidas. Meu band-aid é esse, minha vivência e o afeto. **((ROBERTA, Grupo 1, 3º encontro))**

A partir do exposto por Roberta, e retomando as discussões de Silva e Tomasel (2018), as autoras argumentam que esse modo de exercer a docência pode ser compreendido como uma orientação terapêutica, uma vez que coloca os estudantes em um lugar de “grupo psicologizado” que serve como “[...] catalisador e regulador de conflitos: reforça a imagem de cada aluna, sublimo conflitos e ajuda a superar deficiências afetivas” (VARELA, 2002, p. 100). Ainda, as autoras avançam no sentido de pensar essa como uma docência terapêutica que não se ocupa apenas com os processos de aprendizagens das crianças, mas que se preocupa em fazer com que os grupos para os quais trabalham “[...] sintam constante prazer, tenham diversão e suas necessidades satisfeitas naquilo que é feito na escola” (SILVA; TOMASEL, 2018, p.123).

As narrativas apresentadas neste capítulo me fizeram retomar o texto *Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita na escola* no qual Walter Kohan (2018) descreve as experiências pedagógicas conduzidas pelo professor universitário Jan Masschelein, que “[...] costumava viajar para fazer exercícios que consistiam em caminhar junto a estudantes belgas com um colega arquiteto” (KOHAN, 2018, p. 67). Kohan compara o professor universitário belga a um “Jacotot andante” que caminha ao lado de seus estudantes lhes fazendo as

perguntas de um “mestre ignorante” para que assim possam percorrer e explorar toda capacidade de sua inteligência (KOHAN, 2018).

Segundo Kohan, seria um mestre que “[...] escuta seus alunos e cuida para que essa caminhada seja feita com atenção; [...] um mestre que dispõe para o encontro com os estudantes um tempo que vai muito além do tempo cronometrado da instituição” (2018, p. 73). Com esse olhar afetivo, Kohan motiva-se a pensar o professor como um sujeito que, a partir de suas práticas e modos de conduzir sua docência, afirma sua autoridade (no sentido de autoria) e responsabilidade pedagógica. Como alguém que se autoriza a dizer algo, a significar, como num ato que abre sentidos e amplia as possibilidades de mundo aos seus alunos.

O modo como Kohan descreve e caracteriza esse “mestre andante” aproxima-se das falas das pedagogas quando afirmam carregar em suas concepções profissionais a sensibilidade como uma habilidade necessária para o exercício docente. Suas narrativas são acompanhadas de um esforço emocional e intelectual que envolve desde a retomada constante de seus princípios e estratégias pedagógicas para lidar com as diferentes singularidades que compõem uma sala de aula, à defesa incontestável de um processo educativo que seja vivido de forma sensível, inclusiva e afetuosa pelos sujeitos escolares. Um modo de experienciar a docência localizada no entre-meio das estratégias didáticas e das teorias pedagógicas. Um modo de ser docente e de produzir um currículo menor que é movido pelos afetos das relações e dos vínculos que, por vezes, extrapolam os limites das salas de aula.

4.2. A DOCÊNCIA AUTORAL NA PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO PERSONALIZADO

O segundo capítulo analítico desta tese mostra a produção de um modo de ser docente alicerçado na segurança e na confiança das egressas ao narrarem e defenderem o exercício cotidiano de sua profissão. Um modo de narrar a docência como um lugar de autenticidade, de autoria.

Desde o primeiro encontro dos grupos focais, quando foram convidadas a falar sobre seu exercício docente e sua trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, as narrativas das egressas carregaram um tom de propriedade e confiabilidade sobre aquilo que era questionado ou pautado por elas nas discussões. Essa sensação de convicção sobre seu fazer docente

materializou-se nos exemplos de “resistência” compartilhados com o grupo e vivenciados no dia a dia da escola, tais como: o posicionamento pedagógico frente aos questionamentos das famílias; a busca por formação continuada por iniciativa própria para qualificar sua prática e a dos colegas no ambiente de trabalho/rede de ensino; a reestruturação de espaços e rotinas escolares naturalmente reproduzidas e a defesa de atividades pensadas e executadas a partir de uma concepção pedagógica que muitas vezes ia de encontro à vontade da instituição escolar em que atuam. Tais exemplos configuram a personificação de uma pedagoga que, para enfrentar os obstáculos da docência, precisa estar consciente da sua competência e apoiar-se em sua autenticidade como marca de sua constituição profissional.

De modo a exemplificar essa ideia, nos excertos abaixo, apresento as narrativas de Iris, Fabiana e Carolina que trouxeram para a discussão nos grupos os momentos da docência em que foram convocadas a se posicionar de forma mais categórica para que seu trabalho pedagógico fosse compreendido, respeitado e, até mesmo, aceito pelos colegas, escolas e famílias.

Ahm... eu acho que eu faço um excelente trabalho, eu tenho certeza disso. Então assim, não vai ser uma mãe, não vai ser a direção, tu não vai me ensinar a dar aula, eu sei dar aula e sou muito boa nisso. Não gostou, me manda para o RH. Mãe reclamando do meu método de ensino para alfabetização, e eu estudei isso, fiz pós. Meu Band-aid é nisso, minha segurança, se impor, impor meu trabalho. Eu sei como é meu trabalho, eu sei como eu sou. **(CAROLINA, Grupo 1, 3º encontro)**

Inclusive, quando me contrataram, eu deixei bem explícito a maneira que trabalhava e o que me diferenciava das outras, falei que não faria um monte de trabalho para expôr, cortar EVA e essas coisas, né? E deu certo. Deu certo porque era esse perfil que a coordenadora buscava. Questão do planejamento individualizado também, colegas não entendem por que a criança não está fazendo a atividade igual às outras. Na hora de dormir, eu penso que nenhuma criança é obrigada a dormir na hora que é estabelecida para dormir. Se não quer dormir eu faço uma atividade. E minha colega uma vez, quando eu era auxiliar de turma, ficou putérrima comigo, que eram para todas estarem dormindo, que ela conseguia fazer com que todas dormissem na mesma hora. **(IRIS, Grupo 1, 3º encontro)**

Eu adoro fazer uma feira temática, feira de ciências e às vezes a escola não quer, porque dá bagunça, dá trabalho, tudo que dá trabalho, né? Que nem agora na Semana Farroupilha a gente fez, daí eles: "Ah, mas não é pros pais e a gente não quer" e eu disse "Mas eu não quero pros pais, eu quero para as crianças". Que daí eu fiz, porque como a escola tem assim essa ideia de desenvolver muito sobre toda a cultura gaúcha, os símbolos, daí a gente decidiu trabalhar; como a nossa turma é os maiores da escola, cada um escolheu um símbolo, aí eles a gente trabalhou com eles esses diversos símbolos, aí a gente montou as mesinhas, chamou os outros coleguinhas pra ver, aí eles mostraram o que eles tinham aprendido e compartilhar esse conhecimento. E eu gosto muito de trabalhar essa questão de integração das turmas e feira temática é um negócio que eu gosto bastante de fazer e teve uma relutância, mas deixaram fazer. **(FABIANA, Grupo 2, 3º encontro)**

A partir de suas falas, podemos inferir que há uma ideia de “empoderamento” da profissão baseado em dois aspectos que se entrecruzaram, quais sejam: a valorização da formação acadêmica e a consolidação de uma concepção pedagógica. Quando Carolina afirma que uma mãe está reclamando de seu método de ensino nos processos que envolvem a alfabetização de um aluno, e pontua que “*eu estudei isso, fiz pós*” ela reforça o lugar da formação acadêmica, com destaque aqui para a formação continuada, como um dos principais meios, se não o principal, para a aquisição e a produção de conhecimento da profissão. O reconhecimento e valorização da formação posicionam sua docência em uma zona de segurança e eficiência, assegurando que ninguém irá ensiná-la como ministrar sua aula, afinal, como ela mesma diz, “*eu sou muito boa nisso*”.

Com o mesmo objetivo de demonstrar convicção sobre seu trabalho, Íris e Fabiana destacam, em suas falas, noções de concepções pedagógicas que se articulam com a valorização da formação acadêmica. Ao relatar sobre o que acredita ser melhor para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas, como a prática de um planejamento individualizado ou a não obrigatoriedade do cumprimento de rotinas estabelecidas pelos adultos (como a hora do sono após o almoço), Iris faz referência a uma concepção de Educação Infantil voltada prioritariamente para a criança como um sujeito integral, considerando todos os aspectos inerentes a sua constituição. Já Fabiana, evidencia a importância de atividades que incentivam a pesquisa, a interação e a brincadeira entre os alunos para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, apontando, assim, para a concepção de uma prática pedagógica preocupada com a autonomia e as relações infantis (consigo e com o outro). Um fazer docente que prioriza as demandas das crianças e secundariza, ou até mesmo enfrenta, as demandas da escola: “*e feira temática é um negócio que eu gosto bastante de fazer e teve uma relutância, mas deixaram fazer*”.

Além dos aspectos citados, há que se destacar uma forte afirmação relacionada ao potencial profissional dessas professoras quando se colocam em posição de excelência, “[...] *eu faço um excelente trabalho, eu tenho certeza disso*”; de singularidade, “[...] *eu deixei bem explícito a maneira que trabalhava e o que me diferia das outras*”; e de resistência, “*Mas eu não quero pros pais, eu quero para as crianças*”. Essas características, quando somadas à valorização da formação acadêmica e à consolidação de uma concepção pedagógica centrada no aluno, indicam a produção de um perfil profissional comprometido e engajado com a qualidade da prática docente refletida na aprendizagem dos seus estudantes.

A noção de uma pedagoga engajada e comprometida com seu trabalho é acentuada por um posicionamento profissional atrelado a um comprometimento social, a uma responsabilidade que ultrapassa as paredes da escola, da sala de aula. A docência como um lugar de engajamento e compromisso social que não mede esforços para contribuir não apenas com o processo educativo, mas com a vida dos sujeitos escolares estão demonstrados nos excertos abaixo:

E eu como docente eu me vejo uma professora inquieta, dedicada, comprometida com a educação, sabe? Eu sempre procuro enxergar o estudante, sabe? Eles não são um número ali, né? Então eu tenho vinte e seis estudantes. São vinte e seis crianças diferentes, com diferentes formas de aprender, né?[...] Eu dei aula em todos os lugares possíveis na pandemia. Eu dei aula no carro, no consultório, na casa de praia da vó, eu dei aula em todos os lugares, mas eu nunca tinha dado aula dentro de um hospital, sabe? Então eu acho que é isso, a gente fazer e repensar o nosso fazer pedagógico. A nossa prática diária. Não adianta eu chegar lá com um planejamento prontinho é isso aqui e deu. É a gente se mudar, modificar, sabe? Se inquietar, não adianta ficar sempre no mesmo feijão com arroz não vai. **(CAROLINA, Grupo 1, 1º encontro)**

[...] o que eu me move hoje, eu acho como professora, é uma educação infantil brasileira pensada para crianças brasileiras e feita para crianças brasileiras. A gente vê muitas escolas inspiradas e dizendo, ah, Montessori, Reggio Emilia Pickler... enfim, OK, inspirações bacanas, mas tu já olhou pro que a criança brasileira precisa? E eu, essa é minha, é o que me move hoje, meus estudos, o que eu penso sobre é a partir disso. **(IRIS, Grupo 1, 1º encontro)**

E aí eu me enxergo como um professor alegre e feliz em sala de aula, tento tornar esse momento das crianças - lá a gente é turma integral, das 07h às 19h -, então muitas ficam esse horário todo, tentar tornar mais agradável possível, seja um momento bom que é difícil pra criança, né, por mais que seja uma criança de jardim, ela tá ficando o dia todo longe dos pais, longe da família, longe dos brinquedinhos... então alguns são mais tranquilos, mas outros são mais, assim, sentem mais isso. E aí, por isso, estou constantemente estudando, tentando aprimorar aí pra manter os conhecimentos atualizados. **(FELIPE, Grupo 2, 1º encontro)**

Retomando as discussões abordadas no capítulo analítico anterior, pudemos identificar uma docência preocupada com o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes – o aluno como centro do processo educativo –, levando em consideração suas particularidades e contextos. No entanto, nessas falas, houve um direcionamento sobre como pensar o seu estudante a partir de um comprometimento profissional que perpassasse um modo de exercer a docência vinculado à atualização e ao reconhecimento dos saberes acadêmicos que embasaram sua prática. É o “[...] professor alegre e feliz em sala de aula” que está “[...] constantemente estudando, tentando aprimorar aí pra manter os conhecimentos atualizados.”. A “professora inquieta, dedicada, comprometida com a educação”, que dá “[...] aula no carro, no consultório, na casa de praia da vó, [...] em todos os lugares” e que se coloca a todo momento em posição de “[...] repensar o nosso fazer pedagógico. A nossa prática diária.” A docente que move sua prática e seus estudos na perspectiva de “[...] uma educação infantil

brasileira pensada para crianças brasileiras e feita para crianças brasileiras.” A partir dessas narrativas, compreendo que a docência comprometida parece ser impulsionada por uma formação inicial que incentiva a produção de um professor a todo momento questionador, inquieto, empreendedor da própria aprendizagem, um “aprendiz para toda vida” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Um professor que deve encontrar na sua constituição, habilidades e conhecimentos básicos para a autoafirmação de sua docência. Um professor responsável por construir **a autoria da sua prática pedagógica**.

Por esse viés, e por recorrência das narrativas emergentes, em especial no 1º e 2º encontros dos grupos focais, identifiquei duas condutas mobilizadas pelo currículo da Pedagogia da UFRGS que contribuíram para a produção de uma pedagoga que seja autora do seu fazer pedagógico. São elas: a) **as lacunas da formação inicial**; b) **a constante reflexão sobre a própria prática**. A seguir, discorro respectivamente sobre cada uma dessas condutas, sobre como elas operam e como se materializam na estrutura curricular do curso de Pedagogia e em suas orientações legais.

Dentre os assuntos que emergiram nos grupos focais e não haviam sido previstos como foco de discussão pela pesquisa, a referência às lacunas da formação inicial tiveram destaque durante o 1º e 2º encontros. De modo geral, as lacunas do currículo foram relacionadas à “pouca prática e muita teoria” durante a formação – “Tu pode ler lá o que for, se tu não fizer um parecer, não estiver em sala de aula, tu não vai conseguir fazer. Então, essa era a minha crítica no curso, sabe? Muita leitura, lê, lê, lê...” (Carolina, Grupo 1) –, a não valorização do aluno trabalhador – “[...] eu senti como as gurias essa questão da Universidade não ser pensada para todos os públicos, né? Existe um padrão de aluno que é aquele que tem o tempo integral para a academia e aí pra mim era bem difícil.” (MARIANA, Grupo 1) –, e, principalmente, os conteúdos e áreas de conhecimento pouco abordadas durante a graduação, ponto que escolho para discorrer de forma mais aprofundada neste capítulo analítico.

Em suas narrativas, as egressas fizeram questão de demarcar aquilo que “faltou” no curso e que conseqüentemente “atrapalha” o exercício docente conforme podemos observar nos excertos abaixo:

<p>Senti falta de cadeiras na área da gestão. Professor que não sabe a lei, um professor que não consegue interpretar uma lei, um professor que não sabe gerir além da sua sala de aula ou como que se dá todo o processo, ele não vai conseguir trabalhar lá dentro. Porque como é que ele vai se defender, como é que ele vai frente a uma mantenedora, seja ela privada ou pública, se ele não consegue interpretar a lei que o defende. Se ele não sabe o rito que ele tem que seguir para modificar uma lei, para propor uma lei, sabe? (ROBERTA, Grupo 1, 1º encontro)</p>
--

Tinha que ter inclusão no curso inteiro. Eu sempre defendi a questão da inclusão...[...] quando eu entrei na FAGED eu já tinha toda uma trajetória com alunos de inclusão sem ter...**(ROBERTA, Grupo 1, 1º encontro)**

Então ficou uma lacuna na inclusão, né? Eu acho que né, tem que colocar alguma coisa sobre inclusão também que faz parte, na minha barra assim não foi muito trabalhado, eu acho [...] Eu sempre trabalhei também, principalmente, autismo né? As crianças pequenas... Só que a FAGED não te dá essa base. É um saber que nós como professoras precisamos. **(CAROLINA, Grupo 1, 2º encontro)**

[...] então assim, no meu currículo eram duas disciplinas para matemática, mas precisa de muito mais, muito mais em ensinar. Claro que isso da didática é muito de cada professor pensar, ah, como eu vou explorar tal coisa? Mas se a gente faz isso também na faculdade e tem o aporte do professor, ensinar sobre aquilo, enfim acho que facilita um pouco mais porque, quando a gente vai pra sala de aula, a gente precisa dar conta de tudo. Esse conteúdo não é uma coisa simples. [...] principalmente, assim, do primeiro ano até o quinto ano eu tenho que dominar porque eu sou formada para isso. Mas a faculdade, o curso de Pedagogia não me ensinou esse conteúdo do primeiro até o quinto ano. E chega ali, do quarto ao quinto ano só a questão dos conteúdos mais complexos para você passar. Então, isso é uma coisa que me inquietava muito e que, né, enfim, demanda o estudo, demanda uma pesquisa é algo que me preocupava assim. **(LAURA, Grupo 1, 1º encontro)**

A partir dessas falas, pude perceber que a realidade da sala de aula das egressas e os problemas vivenciados por elas em razão de questões que envolviam os processos, os sujeitos inclusivos, o aprofundamento de conteúdos e os conhecimentos básicos para o pleno exercício docente, como a matemática e a gestão escolar, mobilizaram suas queixas em relação à estrutura curricular do curso de Pedagogia. Roberta, por exemplo, que no decorrer dos grupos focais ocupava um cargo administrativo na Secretaria de Educação de Porto Alegre, carregava em sua fala a importância de o pedagogo ter conhecimento sobre seu papel político e institucional a partir das normativas que regem sua atuação profissional. Por algumas vezes nos encontros, relatou as dificuldades administrativas enfrentadas em sua atual função e em como elas eram intensificadas pelo desconhecimento dos fluxos e da legislação vigentes pelos docentes gestores das escolas. Da mesma maneira, Laura, ao referenciar a superficialidade e a pouca abordagem com que os conteúdos matemáticos foram tratados no currículo do curso e por vivenciar, na ocasião, a entrada como docente em uma escola privada tradicional de Porto Alegre, em uma turma de 5º ano, relatou uma “demanda de trabalho que é bem grande”.

Outro ponto a ser destacado nessas narrativas é o da necessidade de ensinar “conteúdos complexos” ou realizar um trabalho específico para crianças do espectro autista, por exemplo. As egressas indicam ter responsabilidades para as quais elas não se sentem seguras para exercer, pois o currículo de formação “não te dá base para isso”. A superficialidade com que algumas temáticas foram abordadas durante seu curso de graduação

– Educação inclusiva, especial, gestão, ou conhecimentos de áreas específicas, matemáticas, ciências etc. – transformam-se em uma dívida a ser paga por essas professoras, visto que para sustentar a noção de autoconfiança sobre seu trabalho foi necessário que essas lacunas de conhecimento fossem reparadas.

Quando direcionamos nosso olhar para uma educação maior, podemos verificar que tais lacunas mencionadas pelas egressas encontraram nas DCN's de 2006 um lugar de silenciamento, e na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRGS e em seu Projeto Pedagógico, um lugar de tangenciamentos. Tal afirmação justifica-se principalmente por não se encontrar, nesses documentos, de uma forma mais clara e enfática, a constituição de um profissional formado para exercer de forma plena a docência para sujeitos público-alvo da educação especial, ainda que dominando conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento às quais o pedagogo também é responsável pelo ensino.

No primeiro ponto, as DCN's não demonstraram uma preocupação com o público-alvo da Educação Especial. No documento, os sujeitos são descritos como “[...] pessoas com necessidades especiais [...]” pelos quais o pedagogo deve “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças”. Ainda, em seu artigo 8º, as Diretrizes orientaram que as atividades complementares que compõem os currículos possam envolver:

[...] o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, **entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; (BRASIL, 2006, p.4-5)

Segundo Lanna Junior (2010), a utilização do termo “pessoas com necessidades especiais” configura-se como um eufemismo, assim, devendo ser combatido, pois o uso do adjetivo “especial” pode criar uma categoria que não representa “[...] a luta por inclusão e por equiparação de direitos.” (p.15). Mesmo com a urgência de análise dentro de uma determinada temporalidade, as DCN's que datam do ano de 2006 estavam inscritas em contexto posterior à publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na qual já se associava e descrevia a questão da “necessidade” ao contexto educacional, utilizando o seguinte termo: “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001).

Além da questão conceitual, da forma como o texto se refere ao público-alvo da Educação Especial, observou-se um movimento de responsabilização individual dos licenciandos. Assim, as DCN's posicionaram as discussões sobre a inclusão escolar, entre outras, conforme destacado na citação anterior, como uma formação opcional, mesmo em um período no qual os debates sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva estivessem em discussão desde os anos de 1990.

Em relação ao segundo ponto, em seu artigo 5º, as DCN's afirmaram que o profissional de Pedagogia deveria estar apto a “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p.2). Com base em tal afirmação, como orientação às organizações curriculares dos cursos (artigo 6º), indicava que no Núcleo de Estudos Básicos estivessem contemplados e articulados conhecimentos que decodificassem e utilizassem “[...] códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;” (BRASIL, 2006, p.3).

A amplitude do trabalho pedagógico dentro das áreas de conhecimento citadas, além de suas várias outras funções no processo educacional, conduz, novamente, às discussões abordadas no capítulo 3.1 desta pesquisa, que posicionam o pedagogo como um sujeito generalista. Para Carvalho (2011), a constituição deste sujeito está implicada no governo de “[...] uma subjetividade dócil e flexível, (supostamente) capaz de atender a diferentes demandas do mercado na esfera educacional contemporânea” (p. 56). Por esse viés e conforme Carvalho (2011), é possível afirmar que às DCN's para os cursos de Pedagogia operaram não somente “[...] uma nova forma de organização curricular do Curso de Pedagogia, mas que também aponta para um alargamento das funções do pedagogo enquanto profissional da educação.” (p.131).

De fato, os silenciamentos conduzidos pelas DCN's ocasionaram tangenciamentos no currículo do curso de Pedagogia da UFRGS. Diferentemente das Diretrizes, o currículo não negou a importância das problemáticas vinculadas aos sujeitos incluídos a partir da existência de disciplinas vinculadas às áreas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Psicopedagogia. No entanto, parece ter tangenciado, aproximando-se sem aprofundamento, visto que em sua concepção curricular não houve a criação específica de espaços de diálogo e interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento, nem mesmo entre as próprias áreas em questão, a fim de que essa temática perpassasse e fosse, literalmente, incluída ao longo da

formação. Da mesma forma, as áreas de conhecimento específico (Matemática, Ciências etc.) apareceram no currículo de forma pontual e, por vezes, reduzida, como foi o caso da disciplina de Ciências Sócio-históricas, de 5 créditos, dividida entre as áreas de conhecimento da História e Geografia.

A partir dos aspectos elencados, propus-me a problematizar, nesta análise, as lacunas da formação inicial apontadas pelas egressas como formas de endividamento do exercício docente (WANDERER, FREITAS, PRATES, 2022) quando esse professor se sentiu obrigado a buscar externamente e, muitas vezes com financiamento próprio, um conhecimento mínimo para atuar sobre as demandas que lhe são recorrentes no cotidiano escolar. Nessa direção, Felipe e Roberta relatam:

Então, aí depois eu fiz uma Pós em Psicomotricidade, que é o que eu acho que me faltou assim, na graduação. Sentia falta da psicomotricidade, eu não vi isso, eu não sabia, ficava perdido “tá, mas o que é psicomotricidade e tal”, e aí fui fazer um Pós em Psicomotricidade para entender melhor esse processo. **(FELIPE, Grupo 2, 1º encontro)**

Então né? Tenho quase vinte anos de docência, hoje me inscrevi em três pós-graduações... bem maluca, trabalha quarenta horas mas não sei o que mais não sei o que ...mas vamos lá . **(ROBERTA, Grupo 1, 1º encontro)**

As falas de Felipe e Roberta desenharam um cenário profissional que contribuiu para que o professor se visse “endividado” ao longo de sua formação (dentro dos espaços acadêmicos e escolares) e levado a buscar, incessantemente, a reciclagem e a constante qualificação do seu conhecimento a fim de alcançar a efetiva aprendizagem de seu aluno por meio de planejamentos de aula individualizados que dessem conta da heterogeneidade de sua sala de aula. Nesse contexto, a racionalidade neoliberal opera “[...] impelindo os próprios sujeitos a sentirem-se endividados e buscarem uma reinvenção permanente, ‘financeirizando’ seus próprios percursos formativos” (SILVA et al, 2018, p.10-11).

Por esse viés, pudemos pensar tais endividamentos como uma “política do medo” (RESENDE, 2018), “[...] uma ferramenta tecnológica neoliberal que atravessa práticas cotidianas no campo educacional, tomando as almas dos indivíduos e aprisionando seus corpos, por meio do espectro do perigo eminente” (WANDERER, FREITAS, PRATES, 2022, p.17). Para Resende (2018), tais medos são recorrentemente atualizados pelas políticas curriculares que parecem interessar-se mais em onerar a docência com novas demandas que lhe trarão ainda mais aflições e angústias e, por consequência, endividamentos.

Encontram-se os sentimentos de angústia e frustração suscitados pela falta ou pela necessidade de uma formação acadêmica que valide e atualize seus saberes docentes, nas

narrativas de Fabiana, Mariana e Bianca quando relatam como atualmente se enxergam como professoras de crianças:

E às vezes a escola não dá um suporte cem por cento ou se não tá as coisas, mas eu eu não vou deixar as crianças sem aquilo porque eu só vou me dedicar tudo que eu faço os meus 1000% [...] e daí agora eu tô na numa fase de quero voltar a estudar mas não sei o que que eu vou fazer
(**FABIANA, Grupo 2, 1º encontro**)

Então essa pandemia me deixou um pouco frustrada com o meu trabalho, mas... tenho essa vontade...assim... deu vontade de voltar de estudar mais e de tentar fazer as coisas diferente, de querer um outro espaço porque eu vi muita coisa, né? (**MARIANA, Grupo 1, 1º encontro**)

Então, eu estou atualmente no momento de retomada, né, dessa minha vontade, desse prazer de ser professora, desse encanto, de me apaixonar de novo pelas coisas [...] e aí eu tô retomando, assim, esse prazer, né. Aí que eu entrei no grupo de pesquisa da UFRGS, de política, e tô fazendo parte do grupo de educação infantil na roda. (**BIANCA, Grupo 2, 1º encontro**)

A escola que não dá suporte, a pandemia que promoveu frustração e a retomada de um prazer em exercer a docência são alguns dos elementos trazidos pelas egressas para justificar a busca por formação acadêmica continuada como meio para manutenção de sua autoestima docente. Esse movimento de buscar outras formações, corrobora, também, a construção de um profissional que esteja, a todo momento, qualificando-se em espaços exteriores à escola, como nos cursos de pós-graduação (stricto e lato sensu), extensão, participação em grupos de pesquisa etc. Digo isso, pois não houve indicação, nas narrativas aqui examinadas, de conhecimentos produzidos e validados entre pares, no interior das instituições escolares em que atuam. Importante destacar que esse movimento abre possibilidades para a consolidação de uma formação docente terceirizada, delegando “[...] a terceirização da formação a empresas, consultorias educativas privadas” (WANDERER, FREITAS, PRATES, 2022, p.17).

Dessa forma, percebi que as DCN’s para os cursos de Pedagogia, bem como o currículo de Pedagogia da UFRGS reforçaram a ideia de que a escola ainda não é vista como um local de validação dos conhecimentos produzidos, mas sim como um espaço que necessita de conhecimentos externos, oriundos de outros sujeitos que dela não fazem parte para se manter atualizada. Em vista disso, Antônio Nóvoa (2009) defende que um dos desafios centrais da formação de professores é a diminuição da distância entre o currículo dos cursos de Pedagogia e a efetiva profissão docente. Em sua defesa, discorre sobre cinco disposições²⁸

²⁸Conceito trazido pelo autor para tratar como “[...] tónica uma (pré)disposição que não é natural, mas construída na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. ” (p.3). A primeira disposição trata da prática como centro da aprendizagem dos estudantes a partir de “[...] estudos de caso concretos, tendo como

fundamentais do que considera ser um “bom professor” e sobre como elas podem servir de argumento para projetar “[...] uma formação de professores construída dentro da profissão [...]” (NOVOA, 2009, p.28) e não separada dela. Uma formação que una os atributos científicos, técnicos e pedagógicos trabalhados pelas disciplinas dos currículos à vida curricular que já acontece na escola, encontrada em especial nos saberes construídos através das experiências diárias de seus professores.

Como segunda conduta mobilizada pelo currículo da Pedagogia da UFRGS para constituição de uma pedagoga autora do seu fazer docente, destaco **a constante reflexão sobre a própria prática**. Com base nisso, foi possível inferir que o currículo do curso possibilitou espaços e induziu o exercício de uma análise crítica sobre o fazer pedagógico. Uma reflexão que emergiu para inquietar, questionar e colocar em suspenso as certezas das licenciadas. Para a egressa Mariana, por exemplo, a graduação ajudou a torná-la uma professora mais segura dentro do espaço de sala de aula em que já atuava por meio dos trabalhos solicitados pelas disciplinas e, especialmente, no momento do Estágio de Docência. Sobre eles, Mariana relata:

“[...] eu senti os trabalhos mais fáceis durante a graduação porque eu tava lá dentro e eu trazia o de lá de dentro da sala de aula e o que eu tava vivendo eram sempre os meus objetos de estudos, temas dos meus trabalhos... então eu passei esses quatro anos analisando a minha prática né?” (MARIANA, Grupo 1, 1º encontro)

Então, tinha um monte de coisa acontecendo, eu acho que quando chegou o estágio foi o momento que eu mais consegui pensar mesmo o que eu tava fazendo, me localizar ali e dizer assim ó “O que eu tô fazendo aqui?” Porque eu tô fazendo desse jeito, porque eu não tô... Colocar em prática também muita coisa que tava, que era dito na universidade, que às vezes eu fazia lá, mas não fazia na escola, né? (MARIANA, Grupo 1, 2º encontro)

A trajetória acadêmica de Mariana, assim como das egressas Carolina, Roberta e Lara pôde ser caracterizada como um espaço de formação inicial e, também, “continuada”, visto que todas elas já possuíam o curso de Magistério anterior à entrada no curso de Pedagogia e já

referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 32). A segunda, refere-se à formação estar “dentro da profissão”, ou seja, adquirir uma cultura profissional que confira “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). A terceira, aponta para uma dedicação especial à *persona* do licenciando, ou seja, às dimensões pessoais da profissão docente, ao olhar sensível ou tato pedagógico oriundo da capacidade de comunicação e construído nas relações com os sujeitos escolares. A quarta dimensão diz respeito à *partilha*, ao tratar da valorização do “trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 40), como garantia de sucesso para o planejamento e execução dos projetos educativos escolares. A quinta e última dimensão aborda a questão do *público* como um princípio de responsabilidade social da profissão que tem como compromisso comunicar e intervir nos espaços educativos, reforçando, assim, sua presença pública nesta esfera social.

atuavam como docentes titulares nas redes públicas municipal, estadual e privada. Talvez por esse motivo Mariana sentiu que os trabalhos da faculdade se tornavam “fáceis” diante de sua experiência anterior em um curso de formação e cotidianamente nos espaços escolares. Por outro lado, ela enfatizava o exercício de pensar sua própria prática no decorrer da graduação como um fator indutor de questionamento e, também, de modificação na sua postura docente: “[...] me localizar ali e dizer assim ó “O que eu tô fazendo aqui?” Porque eu tô fazendo desse jeito, porque eu não tô...[...].”.

O incentivo à reflexão e à análise sobre a própria prática esteve relacionado diretamente, pelas egressas, às experiências vivenciadas nos Estágios de Docência, nas disciplinas de Seminário de Prática Docente e em algumas disciplinas intituladas de Seminários Integradores²⁹. Essa dimensão reflexiva no âmbito teórico-prático das referidas atividades de ensino esteve prevista, de modos distintos, nos planos de ensino das três disciplinas obrigatório-alternativas que compunham os Estágios de Docência do curso de Pedagogia, intitulada Seminário de Prática Docente (0 a 7 anos; ou 6 a 10 anos; ou EJA), assim como no Projeto Pedagógico do Curso:

No Curso de Pedagogia, o Estágio de Docência é oferecido na 7ª etapa em um grupo de alternativas. O/A estudante pode escolher uma das modalidades: Estágio de Docência de 0 a 3 anos; Estágio de Docência de 4 a 7 anos; Estágio de Docência de 6 a 10 anos; Estágio de Docência em Educação de Jovens e Adultos-EJA. Ainda, nesta etapa o/a aluna/o deve escolher, num grupo de disciplinas alternativas, um seminário de prática docente para cursar concomitante com o estágio, cujo objetivo principal é fazer o acompanhamento do estágio, desenvolvendo atividades teóricas e práticas, assim como aprofundando a reflexão sobre a prática docente. (PPC Pedagogia, 2006, p.14)

No plano de ensino³⁰ do Seminário de Prática Docente da modalidade Educação Infantil, tal conduta aparece nos objetivos da disciplina – “Promover, refletir e avaliar sua ação docente” –, bem como nas Experiências de Aprendizagem previstas para ela por meio de “relatos de experiências sobre o estágio realizado”. Assim como na Educação Infantil, nos Anos Iniciais a reflexão sobre a prática era apresentada e materializada por meio dos relatos de experiência considerados, conforme exposto na Metodologia do plano de ensino da disciplina, como um “[...] momento destinado à exposição/socialização e análise do trabalho desenvolvido pelas/os estagiárias/os durante o período de prática didático-pedagógica nas escolas”. Esses relatos faziam parte da avaliação da disciplina e deveriam ser entregues em formato escrito e apresentados oralmente para turma de modo “[...] fundamentado e

²⁹ Disciplinas alocadas da 3ª a 6ª etapa do currículo e previam, em seu plano de ensino, uma semana de observação e uma semana de prática em espaços escolares (salas de aula).

³⁰ Considerei os planos de ensino do período de 2010 a 2015, momento em que o currículo vivia seu *período de consolidação* (ver em cap. 3.2.1)

acompanhado de recursos visuais". Na Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, como método avaliativo, era solicitada a elaboração de um artigo “[...] a partir de aspectos significativos vivenciados na prática docente de estágio em EJA”, bem como a apresentação de um “Relato crítico-reflexivo da Prática Pedagógica desenvolvida durante o Estágio.” Assim, os planos das três modalidades de ensino demonstravam estar em consonância com o PPC do curso quanto às concepções e aos objetivos orientados para as disciplinas de Estágio: “[...] fazer o acompanhamento do estágio, desenvolvendo atividades teóricas e práticas, assim como aprofundando a reflexão sobre a prática docente.” (PPC, 2006, p.14).

Em contrapartida, termos como “reflexão”, “análise” e seus sinônimos não apareciam nas DCN’s de 2006 para os cursos de Pedagogia vinculados especificamente à prática docente. Houve um movimento no documento com vistas a exteriorizar a ação reflexiva, direcionando-a para os processos educativos, os contextos sociais e os sujeitos escolarizados, permeando os ambientes escolares e os não-escolares (BRASIL, 2006). Corroborando esse argumento, no artigo 2º, o documento orienta sua aplicação, dentre outras, “[...] à formação inicial para o exercício da docência”, encaminhando estudos que promovessem uma reflexão crítica para “[...] o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas [...]” e a aplicação de conhecimentos “[...] como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.” (BRASIL, 2006, p.1). Ou seja, a reflexão sobre a prática docente aparecia esmaecida nesse documento em detrimento da centralidade do planejar, aplicar, promover e executar (termos recorrentemente utilizados ao longo do texto) ações e conhecimentos que contribuíssem com os processos e contextos educativos. Com isso, não estou afirmando que tais ações – planejar, aplicar etc. – não exijam da docência o exercício de pensamento sobre si. O ponto que defendo é o de que a promoção da reflexão sobre a própria prática docente consolida-se na demarcação do posicionamento político-pedagógico do curso de Pedagogia da UFRGS, nos seus documentos normatizadores em contrapartida às DCN’s que não acentuaram ou promoveram, tão explicitamente, tal movimento.

Dito isso, retomo as narrativas das egressas para demonstrar de que forma esse lugar de importância dado à reflexão sobre a própria prática, validada pelo currículo do curso, operou em sua constituição docente. Nos excertos abaixo, Mariana, Bianca, Lara e Laura contaram sobre suas experiências nos Estágios de Docência e como eles produziram significados e modos de torná-las pedagogas-professoras que analisam suas práticas:

Assim que ficou marcado em mim foi realmente analisar... porque eu tava na sala de aula e tava estudando, né? Eu nunca tinha parado pra analisar o que eu tava fazendo e porque que eu fazia. Então, pra mim montar o planejamento já era uma coisa automática, mas quando eu cheguei no estágio, muitas vezes eu era questionada do porquê que eu estava abordando daquele jeito e não de outro. Então depois do estágio a minha prática mudou bastante. Porque até então né, escrever e fazer trabalho. [...] eu tinha que falar o tempo todo sobre o que estava acontecendo e analisar. Querendo ou não na escola, na escola pública, não existe alguém que fique o tempo todo te questionando sobre o que tá fazendo. [...] porque a gente vai só reproduzindo assim e aí...Chega lá no estágio a gente tem que justificar, tem que fazer todo aquele planejamento descrito com os mínimos detalhes [...] Então quando chegou lá teve toda essa mudança, assim, do que era essa prática. Enfim, assim de aprender mesmo, a conseguir, não sei como dizer, mas de ser autora mesmo do que tá fazendo né? **(MARIANA, Grupo 1, 2º encontro)**

E aí também botei o **Estágio de Docência de 0 a 3** que, apesar de durante todo o curso trazer planejamento, trazer questões de projetos, ali no estágio eu consegui botar em prática e criar o meu estilo de planejamento. Então eu criei do zero assim, eu não usei um modelinho padrão [...], eu criei o meu planejamento do zero. E os projetos a mesma coisa - e eu lembro que chegou uma época que eu tava com seis projetos abertos no estágio assim, tudo ao mesmo tempo. E essa questão também que a Simone Albuquerque falou pra mim, eu nunca me esqueci, eu levo isso sempre: "é muito importante planejar, mas é muito importante ter a ação", né? Tu tem que pôr em prática, porque senão tu planeja, planeja, fica ali e a coisa não anda e não flui, não tem resultado. **(BIANCA, Grupo 2, 2º encontro)**

E por último coloquei Estágio de Docências de seis a dez anos pelos mesmos motivos da Mariana. Eu também já estava em sala de aula e quem me analisava era eu mesma, né? Então, né? É o meu olhar de mim. Então quando entra uma outra pessoa que tá te observando.... Na escola pública a gente não tem que entre para te auxiliar na qualificação do teu trabalho, né? Então pra mim foi muito importante a minha orientadora [...] Foi bem bom assim, ela me dava várias dicas quando ela ia me observar, coisas que eu não tinha me dado conta assim que é isso, E eu lembro que ela trazia questões sobre a questão do tempo, da rotina, aquele olhar de determinados alunos na sala que às vezes a gente não tem ou tem de uma forma e a outra pessoa observa de outra forma, né? Questões que poderiam ser aprofundadas ali no planejamento né? **(LAURA, Grupo 1, 2º encontro)**

E reflexão sobre a prática docente também como as gurias falaram, a questão do planejamento, a questão das conversas sobre o dia a dia [...] eu fiz meu estágio numa escola estadual aqui, mas eu vejo, eu trago, estou trazendo experiências, enfim, naquele tempo pra agora assim, que estão fazendo mais sentido hoje pra mim. Porque eu tenho a minha turma, então, eu consigo pensar muito nas conversas que a gente tinha. Claro, que naquela época, também fez sentido, mas hoje tá fazendo mais ainda. Lembro e consigo fazer muitas associações até do próprio planejamento, né? De ter qualidade, da questão de ter estética nas atividades também. **(LARA, Grupo 1, 2º encontro)**

Nos excertos apresentados, pudemos inferir a utilização do planejamento pedagógico elaborado e executado ao longo dos Estágios de Docência como mobilizadores de reflexão sobre a própria prática dessas egressas. Situações em que precisaram “[...] *falar o tempo todo sobre o que estava acontecendo e analisar*” ou possuir em sua sala de aula “[...] *outra pessoa que tá te observando*” (referindo-se à orientadora de estágio) foram os movimentos relatados por elas para justificarem a ação de refletir sobre sua prática como uma extensão do ato de planejar. Para essas professoras, expor ao outro sobre o próprio exercício docente foi possibilitar espaços de criação de práticas mais exclusivas e específicas – “[...] eu consegui

botar em prática e criar o meu estilo de planejamento.” ou, como afirma Mariana, “[...] ser autora mesmo do que tá fazendo né?”.

Para Silva (2018), o planejamento, nesse contexto, pode ser compreendido como “[...] a capacidade do trabalho desenvolvido em promover práticas pedagógicas que garantam acesso a formas diferenciadas de conhecimento e comprometidas com a qualidade social. “(p. 182). Em outras palavras, um planejamento que esteja comprometido com o outro que experiencia a prática pedagógica e consigo mesmo como profissional competente e convicto da importância do seu trabalho docente. Ainda nesses exemplos, o planejamento escolar aparece como um exercício de pensamento (SILVA, 2018) que, nas palavras de Masschelein e Simons (2014), constitui-se como um “ethos experimental” no qual o docente “[...] se expõe aos limites (da instituição ou da máquina) e está transformando a questão da qual se está falando em uma questão pública” (p.20). O planejamento é como um protocolo de ação que “[...] nos faria pensar sobre o nosso trabalho, tornando-o público e permanentemente aberto para questões de nosso presente educacional” (SILVA, 2018, p.190). O planejamento pedagógico está relacionado à reflexão sobre a própria prática como uma assinatura docente, um modo particular de ser professor que ganha força na potência da ação-reflexão, do ser-fazer.

Os movimentos de conduta problematizados aqui, as lacunas da formação e a reflexão sobre si e sobre sua prática mobilizadas pelas DCN’s e pelo currículo do curso de Pedagogia orientaram uma atitude docente diferenciada, única. Disso, decorre a construção de uma pedagoga reflexiva, inquieta, questionadora, empoderada e segura do seu trabalho. Um modo de ser docente que afirma, a partir das suas concepções e conhecimentos acadêmicos, a particularidade e a relevância do exercício de sua profissão, como Íris fez questão de pontuar: “[...] quando me contrataram, eu deixei bem explícito a maneira que trabalhava e o que me diferenciava das outras, falei que não faria um monte de trabalho para expor, cortar EVA e essas coisas, né? E deu certo.”.

Esse modo de ser e exercer a docência nos aproxima da noção de **autoria** quando mesmo cientes dos limites e das adversidades enfrentadas pela conjuntura de seu contexto profissional, o professor “[...] se volta ao que lhe é possível fazer, contorna às dificuldades, operando no nível das suas possibilidades, dando conta da variável que lhe é mais próxima, a sua formação.” (MULLER, TRAVERSINI, 2010, p.18). A **docência autoral** é aquela que tem consciência de sua autoridade diante dos espaços e sujeitos que fazem parte do seu contexto profissional. Uma autoridade que está relacionada à “[...] noção de criador, de autor, de compositor, ou seja, de um sujeito que se legitima pela obra que produz” (MULLER,

TRAVERSINI, 2010, p.18). Assim, a partir dos argumentos apresentados, defendo que os egressos do curso de Pedagogia da UFRGS são constituídos por uma **docência autoral** e, assim, responsáveis pela produção de **currículos personalizados** nas salas de aula em que atuam.

A partir daqui, retomo o conceito de educação menor (GALLO, 2002) para explorar os aspectos identificados pelo viés dos **currículos personalizados** produzidos pelas egressas e egresso como um espaço possível de escape aos discursos normalizantes e às normas que têm conduzido as suas condutas e a dos sujeitos escolares. Em especial, no 3º encontro dos grupos focais discutimos sobre as expectativas curriculares que eram muito, relativamente e pouco esperadas pelas escolas em relação aos docentes. A partir dos levantamentos, propôs-se que as egressas e o egresso pudessem escolher uma das situações trazidas sobre essas “expectativas” e nos contassem de que forma elas “transgrediram” o currículo com o seu fazer pedagógico. Dessa maneira, escolhi dois aspectos para desenvolver nesta análise, quais sejam: a desnaturalização de práticas escolares para contenção dos corpos infantis e a criação de espaços de formação continuada no ambiente escolar.

Em relação ao primeiro aspecto, trouxe para discussão duas situações ocorridas nos espaços de sala de aula com as egressas Íris e Fabiana:

E outra coisa que eu botei relativa é utilizar as tecnologias tipo televisão, tablet e tal. Não é uma coisa que eu eu utilizo, entende. Mas se eu utilizar, gente é tipo em uma semana que choveu, eu peguei umas crianças, fui pra salinha que tem a televisão. Mas tipo utilizou, utilizou, não utilizou, não utilizou. **(IRIS, Grupo 1, 3º encontro)**

Então, **pouco esperado** eu botei uma coisa que já aconteceu comigo em diversas turmas, que eu acho que daí eu invertei, **é uma coisa muito esperada pela escola, mas que não é esperado por mim** e que cobravam de mim, que é exigir que a turma se mantenha uma quietude de corpos. [...] Não, mais quietinho, ficar de "boinha", porque tu passa lá no corredor da escola, as salas tão tudo quieta, a sala que tiver uma gritaria é a minha, porque eu não exijo que eles fiquem, eles têm que produzir quando a gente tá fazendo uma atividade, [...] mas quando eles querem desenhar em pé, caminhando, eu deixo, eu deixo eles muito livres e às vezes a escola se sente incomodada, porque é uma sala muito bagunçada, muito bagunceira [...] **(FABIANA, Grupo 2, 3º encontro)**

No caso exposto por Iris, houve uma recorrente utilização, por parte de suas colegas docentes, da televisão como atividade “pedagógica” para ocupar o tempo das crianças durante a rotina escolar. Essa prática foi ainda mais naturalizada nos dias em que choveu e as professoras não possuíam o espaço do pátio para que as crianças pudessem brincar de forma livre e com atividades planejadas em um ambiente aberto. Além disso, a televisão era muito utilizada para “prender” a atenção das crianças e deixá-las mais “tranquilas” nos dias em que

estivessem mais agitadas. De acordo com Iris, cada sala da escola e sua respectiva turma possuíam uma televisão fixada na parede, não havendo conflito em relação ao uso deste artefato em qualquer momento pelas docentes da escola.

Por sua vez, na situação apresentada por Fabiana havia uma expectativa das gestoras da escola em encontrar no seu espaço de sala de aula um lugar tranquilo, sem “gritaria”. Em contrapartida, a egressa possuía uma turma de alunos agitados que usavam o corpo para expressar seus sentimentos e explorar os espaços da sala, independentemente se estivessem brincando ou realizando alguma atividade orientada pela professora. Essa inconformidade entre a expectativa da escola e a realidade da sala de aula gerava cobranças para Fabiana, que se via em uma posição desconfortável com os pedidos para que seus alunos fossem mais “contidos” e “quietinhos”.

Quando questionadas sobre o “band-aid” utilizado para transgredir às situações que as inquietavam e que iam de encontro às suas concepções pedagógicas sobre os corpos infantis nos espaços escolares, Iris e Fabiana relataram:

[...] eu escolhi a parte da tecnologia, que uma das primeiras coisas que eu fiz quando fui para a minha sala de dois, três anos, foi retirar a televisão que tinha fixa na sala. Eu tirei, deixei aberto para quem quisesse a televisão, eu, como eu falei, né, semana de chuva, utilizei a televisão lá da salinha. Aquele recurso diário sendo, né, utilizado como qualquer não acontece mais enquanto eu estiver lá. Esse é o band-aid para algo que tem muito, que às escolas fazem. [...] foi tranquilo, diretora falou que ficava a critério da professora escolher ou não ter a TV. É algo para se pensar, por que ter televisão? As crianças já ficam em casa usando o celular. **(IRIS, Grupo 1, 3º encontro)**

Então, eu peguei o pouco esperado do exigir que a turma tenha uma quietude maior, e daí eu fiz um trabalho com eles - que a outra professora paralela tinha feito uma exposição, que eles ilustraram todo o alfabeto - e daí eu pensei como que eu vou encaixar na minha turma que é mais agitada? Aí a gente fez uma sessão, fizemos o alfabeto e o corpo, que daí eu queria mostrar que eles também tinham se apropriado de conhecer, que o objetivo deles era só conhecer o alfabeto, e como que eu ia mostrar? Então, a gente fez fotos, eles mesmos tiraram as fotos, onde eles encontravam as letras do alfabeto no corpo, tipo o umbigo é o O, a orelha é um C, ou eles faziam as letras com o corpo e a gente fez todo o alfabeto com o corpo, a gente fez a sessão de fotos. Ao invés de fazer o ilustrado, eles não iam conseguir, porque são coisas que demandam muito tempo e eles não se pegam naquilo, e daí eu busquei desse jeito, fazer pelas fotos que eles gostam muito de tirar foto, eles são tudo os “tiktokers” assim, e daí eu disse “Não, vamos fazer fotos”, daí eu montei um vídeo com as letras, daí eles amaram, as famílias também adoraram. E foi super legal, foi algo que tinha a ver com a turma, que tinha a ver com aquele grupo; e daí também mostrei para as minhas colegas “Bah, eles são bagunceiros, mas eles entenderam as coisas que eu faço”. [...] tem que ser algo que mostre como eles são e algo que eles tenham prazer em executar, porque eu poderia pegar o mesmo alfabeto ilustrado que a minha colega fez e dar para a minha turma fazer, mas eles não iam gostar tanto como foi fazer as fotos, aí a questão também da autonomia, que eu deixei a câmera com eles, eu emprestei meu celular pra eles e daí eles também “Ó, eu tô com o celular da profe, eu tenho que cuidar, não posso derrubar no chão pra não estragar o celular da profe”, eles têm todas essas relações que, mesmo eles sendo tão agitados, com às câmeras eles ficaram super preocupados, tinha que cuidar, que uma câmera era da escola e outra era o meu celular, que eles tinham que ter esse cuidado. Então, a gente falou muito sobre autonomia, sobre esse controle pontual do corpo, né, porque “Ah, quando a gente tá com a câmera na mão, a gente não pode ficar pulando”, mas na hora de fazer as poses eles podiam pular, dançar, a gente botou música e foi super bacana. **(FABIANA, Grupo 2, 3º encontro).**

Notadamente, em ambos os casos, pudemos inferir que houve uma preocupação em mobilizar currículos que visassem a não contenção dos corpos infantis e sua intrínseca relação com aprendizagens que fossem significativas para seus alunos. Ao retirar a televisão da sala e colocar no corredor ou ao criar uma atividade em que as crianças tenham em suas mãos um celular para tirar fotos do seu próprio corpo representando as letras do alfabeto, Iris e Fabiana estavam passando a seguinte mensagem para seus pares e, também, para as famílias das crianças: em suas salas de aula, os corpos infantis são livres para aprender a partir de estratégias pedagógicas criadas por elas que estão atentas às peculiaridades e às demandas do seu grupo. Se eles são agitados, Fabiana os coloca para dançar, pular e brincar com partes do seu corpo de formas expressivas e significantes para seu processo de alfabetização. Se as crianças da turma de Iris já passam um tempo considerável de suas vidas olhando para telas de computadores, celulares e televisões em suas casas, por que ela iria incluir mais tempo dessa prática na rotina escolar de crianças tão pequenas?

O escape dessas egressas está nos outros modos escolhidos por elas para disciplinar os corpos infantis. Na situação apresentada por Fabiana, a estratégia utilizada foi a de investir na autonomia e na criatividade das crianças, e não apenas na promoção de uma aprendizagem

específica (conhecer as letras do alfabeto), mas principalmente para que elas mesmas possuíssem a “[...] capacidade de se autogovernar; direito de se administrar livremente;” (HOUAISS, (2004, p.351). Nesse sentido, conforme Carvalho (2006), a liberdade vivenciada pelas crianças para a realização da atividade “[...] significa também mais governo (no sentido de controle de conduta).” (p.6). Ao exercer esse controle, Fabiana está constituindo algumas verdades, como discutido por Paraíso (2012), que se operacionalizam no comportamento das crianças por meio do cuidado, da responsabilidade, do prazer e da tão citada autonomia infantil.

A solução apresentada por Íris, ao retirar a televisão de dentro da sala, visou romper com práticas do cotidiano que estão a serviço da normatização dos tempos e dos espaços das crianças através do “[...] controle rígido, extensivo e pormenorizado dos corpos” (ibidem, p.9). A resistência da professora com relação a tal prática aconteceu, pois o poder disciplinar, nesse caso, foi exercido de forma unilateral, ou seja, “[...] não é algo que se conquiste, que se possua, mas que todos os indivíduos (crianças e professoras) exercem/sofrem.” (p.9). Assim, retirar o objeto que conduz um determinado tipo de conduta nos corpos infantis e, também, nas práticas docentes, foi a estratégia utilizada pela egressa para propor outras práticas possíveis e mais significativas para as crianças.

No segundo aspecto, referente **à criação de espaços de formação continuada no ambiente escolar**, apresento às situações vivenciadas e narradas pelas egressas Mariana e Bianca junto às colegas docentes de suas escolas:

Mas eu coloquei formação continuada e eu acho isso um problema, mas é super pouco esperado na minha realidade assim. Quem faz formação continuada faz porque se interessa e porque busca, não porque foi estimulado pela escola. Já aconteceu de eu conseguir um curso de um dia e isso ser um problema para a escola liberar. **(MARIANA, Grupo 1, 3º encontro)**

Tá, eu peguei a questão das experiências, que eu falei das marcas, e eu vivi isso no meu estágio e eu nunca fui de bater de frente com essas coisas, né, eu sempre fui mais...eu me adapto ao que tá sendo pedido, eu acolho e aí eu vou pelas beiradas. Então, quando eu entrei na turma de estágio, eu entrei assim ó, cheia de ideias e coisas pra fazer, e eu cheguei lá e “opa, não vai ser por aí”; **(BIANCA, Grupo 2, 3º encontro)**

A realidade profissional vivida por Mariana não priorizava a atualização de conhecimentos e saberes docentes atrelados à formação continuada, eles não eram valorizados nem incentivados pela escola ou sua mantenedora. A falta de formação promovida pela instituição e a consequente busca individual e solitária dos docentes por qualificação tornou-se um problema na visão da egressa. Da mesma forma, para Bianca as ideias e os diálogos

suscitados em sua formação inicial foram postos à prova durante o Estágio de Docência quando, ao propor diferentes planejamentos e formas de conduzir a aula, viu-se cerceada pela professora regente classe. Suas propostas de planejamento passaram de iniciativas bem-intencionadas a barreiras consolidadas, visto que Bianca não encontrou nessa experiência, um lugar amistoso para dialogar e construir conhecimentos com as docentes da turma. No entanto, como autoras do seu fazer docente, Mariana e Bianca afirmaram transgredir ao currículo da escola quando propuseram espaços de formação continuada em outros moldes, de outros modos, por outros caminhos, como nos relatam nos excertos abaixo:

Eu tinha colocado como pouco esperado a formação continuada, e aí eu botei que é buscar a atualização constante assim. Eu vejo que isso trouxe vários benefícios pra mim enquanto professora e também pra escola porque a escola recebe o retorno daquilo que a gente aprende né. Então quando fiz o curso Territórios Negros, que eu fiz na UFRGS, a gente recebeu uma visita de um dos professores do curso na sala de aula para aprender a jogar. Ele foi comigo na sala de aula para aprender a jogar. Fui eu que levei!! Aí eu fiz o curso UNIAFRO e ganhei coleções de livros infantis que são com temática negra e foram pra escola, sabe. Então estavam lá, são usados, né. Ganham giz de cera, então a escola também se beneficiou. A gente ganhou jogo do território sobre o caminho do tambor, está lá o jogo. Eu e outra professora, que fizemos o curso, ensinamos os outros professores a jogarem o jogo, repassamos também o que aprendemos no curso, os materiais e as discussões. Fizemos essa formação. [...] a secretaria exige que a escola faça algumas formações durante o ano que acabam sendo reuniões, né. Não só formações. E aí a gente pediu espaço. Além de ter a reunião burocrática de calendário, de outras coisas, a gente pediu um espaço pra apresentar, mas isso não foi exigência da escola. A gente buscou, né. Eu estou sempre buscando informação e aí a gente leva essas coisas, como projeto até não sendo de temática racial. A gente também pegou e procurou um site que faz aí estante mágica e daí a gente fez a formação da estante mágica, fez o projeto de produção textual com as crianças e aí a gente procurou padrinhos para pagarem o livro e cada criança recebeu o seu livro na sessão de autógrafos, aí os padrinhos forem convidados... [...] E as crianças acharam um máximo esses projetos, o da estante, o do território quando veio um professor na universidade, eles não sabiam o que era universidade, mas perceberam que aquilo era muito importante. Alguém de outra cidade que veio ensinar elas a jogar um jogo. Foram coisas que eu acho que mudaram o sentido de estar na escola, do fazer ali dentro, né? E foi por iniciativa individual, assim, não, não que a escola esteja exigindo que a gente faça tal curso. Em geral, quando a secretaria exige que a gente faça tal curso, nem sempre são cursos que chamam atenção. Que tragam um retorno imediato assim, né? Ou que sejam totalmente diferentes, inovadores, geralmente é mais do mesmo, uma pena, né?. **(MARIANA, Grupo 1, 3º encontro)**

Bianca: [...] e aí eu comecei a levar textos, aí eu comecei a fazer conversas com as minhas colegas - que ficava eu com uma estagiária que assumia a turma [...] Era uma turma do berçário. E mais a professora titular e a auxiliar dela, então as duas bem, assim, me travando nas coisas que eu queria fazer; e aí eu comecei a levar textos, comecei a fazer conversas, fui trazendo convites, e acabei construindo parcerias, assim, com elas e com as outras turmas e isso ajudou bastante, tanto que...

Pesquisadora: O que são teus “convites”?

Bianca: Eu comecei a fazer as experiências e a chamar outras turmas para conviver junto ali, para participar.

Rosa: O que tu fazia com elas, de experiências?

Bianca: Ah, por exemplo, barro, vamos desenhar no barro. Aí eu levava as coisas pra eles desenharem, e aí esses convites, quando eu via que tava com nojo, dava um graveto, “desenha primeiro com o graveto, depois vai com a mão”; e aí a direção da escola e as colegas começaram a acolher. No final do estágio, as professoras participavam junto, né, então eu senti que teve uma acolhida, então foi bem bacana. Mas não foi batendo de frente, assim, né, foi uma coisa aos poucos, tanto que eu levei os 4 meses de estágio para conseguir e quando eu saí da escola eu voltei depois, eu fiquei um mês lá depois que eu saí, e se manteve assim esse ritmo, foi bem bacana.

(BIANCA, Grupo 2, 3º encontro)

Para construir oportunidades de formação no ambiente escolar, tanto Mariana como Bianca optaram por uma conduta que não as levou nem a “bater de frente”, nem a “cruzar os braços” diante das dificuldades. Seu modo de construir um currículo menor esteve na ação intencional de quem deseja ver e viver os efeitos do movimento da formação continuada nos espaços da sala de aula. Sendo assim, as egressas buscaram estratégias para envolver a escola, os outros professores e as crianças para alcançar o seu objetivo principal: atualização e compartilhamento dos saberes escolares por meio do exercício docente. Ao invés de aguardar por possibilidades de formação ofertada por sua mantenedora, Mariana, de forma literal, trouxe a formação continuada para dentro de sua escola com a implementação de projetos escolares e visitas de professores universitários. Além disso, convocou seus pares a, junto com ela, perpetuar na instituição, retomando Nóvoa (2009), uma cultura de “formação de professores construída dentro da profissão” (p.9). Seu escape esteve justamente na possibilidade de criar outros espaços e movimentos dentro da instituição escolar para oxigenar e reciclar os saberes docentes e as práticas pedagógicas conduzidas dentro das salas de aula.

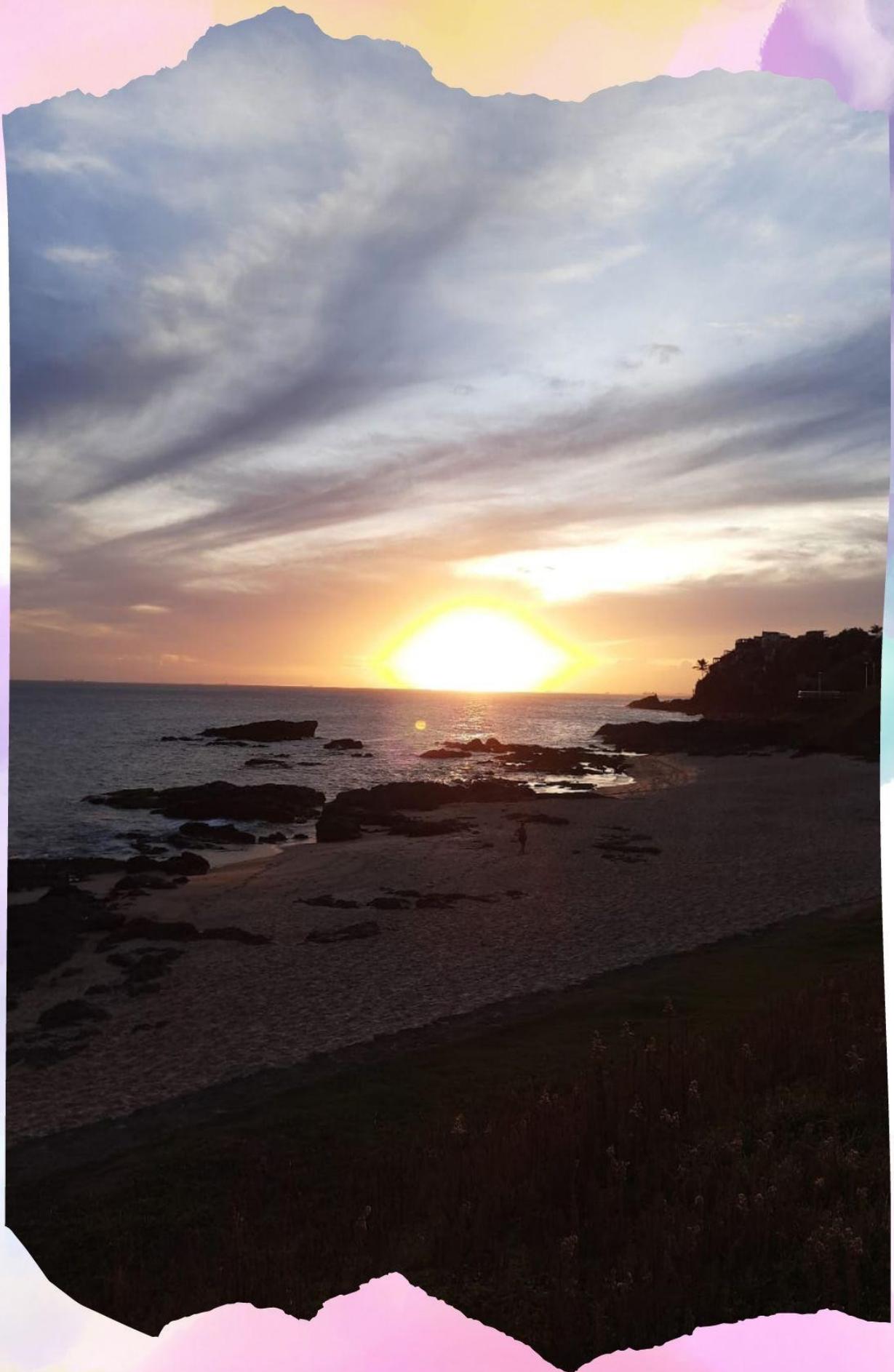
Bianca, por sua vez, aos poucos e com paciência conquistou a confiança das professoras regentes da turma em que realizava estágio para promover outras práticas junto às crianças e momentos de estudo com os profissionais da instituição. Inicialmente, Bianca adentrou em um campo de disputa com as docentes da escola quando seus saberes acadêmicos foram negados e desvalorizados por elas. Após conversas e convites, Bianca conseguiu romper com o estigma de jovem estagiária “sem experiência docente”, tornando-se “a professora” que volta à escola após o término do estágio para dar continuidade ao seu trabalho pedagógico.

Ao que parece, a produção de um currículo personalizado por meio da criação de espaços de formação continuada nas escolas sobre os quais Mariana e Bianca se debruçaram para construir estava carregado de “[...] beleza, de experiências vibrantes ou caóticas, desafiadoras ou de pequenos-grandes feitos” (SWIRSKY, 2020, p. 114). Um currículo moldado e movimentado a partir de jogos de poder que conduzem regimes de verdade

personalizados para determinado espaço escolar. Ou seja, se a escola estava carente de novos projetos pedagógicos e de atualização de conhecimentos, Mariana criou essas possibilidades. Se houve resistência quanto à prática de uma professora estagiária pelas professoras titulares de uma turma de bebês, Bianca foi, aos poucos, convidando e demonstrando “com gravetos” como pôde convencer as colegas docentes a aceitarem suas propostas pedagógicas.

A **docência autoral**, um modo de ser docente constituído pelo currículo do curso de Pedagogia, está a serviço de uma educação maior (GALLO, 2002) que se instituiu enquanto máquina de controle para mostrar às egressas “[...] o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (p. 174). No entanto, toda “[...] tentativa de controle pode fugir a qualquer controle[...]” (p.174). Para Foucault (1988), a condição de existência do poder dá-se em relação a um ou mais contrapoderes, visto que estes últimos não estão fora ou são exteriores a ele, mas fazem parte de sua trama. Nesse sentido, o conceito de educação menor emerge como possibilidade de escape ao controle quando se abrem espaços no cotidiano das salas de aula, nas relações, nos currículos para que algo diferente ocorra. Uma educação que não se coloca como inferior, mas como uma educação construída por uma minoria, uma forma de insubmissão à uma educação maior (GALLO, 2002). Com essa definição, propus-me olhar para as ações e os movimentos realizados pelas egressas para a produção de um **currículo personalizado**, espaço no qual essa educação menor se materializa, se cria, se legitima como obra assinada por uma docente específica, em uma **docência autoral**.

A partir dos exemplos de “transgressão” trazidos neste capítulo analítico, apoio-me em Carvalho (2011), corroborando a ideia de que se torna cada vez mais produtivo na formação inicial de pedagogas “[...] pararmos de proferir verdades profundas, proferir discursos pedagógicos como se fossem mantras a serem repetidos e compreendermos nossa tarefa em sua singularidade.” (p.15). Dito de outro modo, há urgência em conduzir uma formação de professores que não induza seus licenciados a ser “bons professores em tudo”, mas sim sujeitos capazes de aprofundar e refletir sobre seus conhecimentos no encontro da experiência com a formação. Colaborar na constituição de sujeitos que no seu exercício profissional possam pensar de outros modos é uma forma de luta contra os assujeitamentos produzidos por uma educação maior às suas subjetividades docentes.



Era uma quarta-feira, dia 16 de novembro de 2022. Seis e pouco da tarde e a luz do sol que já se despedia, espalhou-se pela bela paisagem que compunha a praia da Paciência, em Salvador. Toda vez que o sol se põe eu me sinto hipnotizada pela sua partida. Em especial, neste dia, o pôr do sol tinha a companhia do mar, lugar que tanto me faz bem. As ondas do mar conduziam a trilha sonora da vida cotidiana que passava pelos meus olhos. A sensação de estar plenamente viva tomou conta de mim, fazendo com que eu me sentisse grata e muito feliz. Tudo tem uma hora para começar e para terminar, assim como o sol em nossos dias. Assim como momentos felizes e tristes. Assim como a presença de algumas pessoas em nossas vidas. Assim como essa tese de doutorado. A isso chamamos ciclo da vida. Que bom seria se tivéssemos o poder de encerrar todos os nossos ciclos, como faz o sol, ao se despedir, não é? Terminei meu dia nesse desejo... de encerrar ciclos com a grandiosidade que eles merecem ser encerrados. Assim como essa tese.

5 PARTIR PARA ENCONTRAR OUTROS CAMINHOS: CONSIDERAÇÕES DE UM CICLO, DE UMA VIDA, DE UMA TESE

Estimado/a leitor/a,

Chegamos ao final desta pesquisa como planejado: um encontro entre mim, você, meu interlocutor, e o mundo de possibilidades que o exercício da docência e a sua capacidade em produzir currículos menores nos propiciou. É preciso terminar, colocar o ponto final. Partir para a próxima frase, para a próxima fase.

Confesso que não foi um processo tranquilo devido aos diferentes acontecimentos a que a vida me impôs e desafiou. Chegar aqui e escrever estas linhas finais demandou-me muito apoio e inspiração. E é desta última que quero falar para encaminhar este capítulo.

Me inspirei, significativamente, nas diferentes docências que atravessaram a minha vida. Foram elas que me mantiveram conectadas a este estudo e, por elas, eu investi minhas “últimas forças acadêmicas” para construir as problematizações e reflexões que apresentei a vocês. Foram elas, minhas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Simone, Fátima, Magali e Isabel, que com um olhar sensível e a escuta atenta às minhas inseguranças e fragilidades infantis fizeram da escola um lugar de muitas memórias felizes e aprendizados marcantes. Foram elas, minhas professoras do Ensino Médio, Simone e Vera, que com autenticidade e irreverência me fizeram uma amante da História do Brasil e uma atriz, atuando em duas peças do grupo de teatro escolar. Foram eles, meus professores da Pedagogia, Maria Bernadette Rodrigues, Clarice Traversini e Sérgio Lulkin, que me ensinaram que uma “boa didática” e um planejamento flexível combinam com uma docência criativa, entusiasta e disposta a fazer de outros modos, menos padronizados e previsíveis a aprendizagem acontecer. Eu, assim como as crianças que estão nas salas de aula das egressas desta pesquisa, fui uma aluna que vivenciou os currículos menores produzidos pelos modos de exercer a docência desses professores.

E é por isso, pela importância dessas docências em minha vida, que eu fecho esse ciclo de estudos, acreditando na relevância e na potência do papel da pedagoga, em especial, quando ela se encontra no espaço de sala de aula. Dito isso, e como já anunciei na conversa que tivemos, recentemente, na cena descrita pela imagem que abre este capítulo, os ciclos, assim como as teses, precisam terminar. Não, sem antes retornar à sua “origem” e apontar para novos ciclos. Assim, além de retomar os principais pontos trabalhados nesta pesquisa,

abordarei, de forma breve, neste último capítulo, algumas pautas que ficarão para as próximas “frases e fases” da vida.

De modo geral, esta tese objetivou **analisar os modos de ser docente produzidos pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e seus impactos na construção de currículos menores nas salas de aula em que atuam suas egressas**. Com a finalidade de respondê-lo e ancorá-lo, propus dois objetivos específicos:

O **primeiro objetivo específico** tratou de apresentar a história do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS implementado de 2007/1 a 2018/1. Para isso, no subcapítulo 3.2.1 – *De 2007/1 a 2018/1: a história do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS*, retomei às diferentes políticas e organizações curriculares que constituíram esse curso de Pedagogia desde seu início no ano de 1943, para, através das memórias docentes, dos documentos do curso e das narrativas das egressas, compreender a constituição de seu currículo. O conhecimento a respeito dessa história curricular ajudou-me a entender os movimentos e os deslocamentos das políticas curriculares para a construção de uma identidade docente específica do pedagogo, o pedagogo generalista, e de como hoje ela tem implicações, possibilidades e limitações no exercício cotidiano da docência das egressas.

O **segundo e terceiro objetivo específico** trataram de, respectivamente, identificar quais foram os modos de ser docente produzidos pelo currículo do curso de Pedagogia da UFRGS e analisar quais currículos menores são operados nas salas de aula onde as egressas atuam como docentes. Para esse fim, e através das análises realizadas a partir das narrativas das egressas, identifiquei que o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS operou na constituição de dois modos de ser docente, quais sejam, **a docência sensível e a docência autoral**. A partir desta identificação analisei de que forma estes modos operam na constituição de currículos menores, resultando assim na produção de dois tipos de currículo: **o currículo do afeto e o currículo personalizado**. As discussões que envolveram esses modos de ser docente e os currículos menores operadas nas salas de aula destas egressas compuseram os subcapítulos analíticos desta pesquisa, 4.1 e 4.2, respectivamente.

Diante disso, **minha tese é que o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS produz, pelo menos, dois modos de ser docente que impactam, diretamente, na construção de currículos menores no interior das salas de aula em que atuam as suas egressas**. Ao constituírem-se como docentes sensíveis e autoras do seu fazer pedagógico, as egressas operam na construção cotidiana de dois tipos de currículos menores: o currículo do afeto (ou afetivo) e o currículo personalizado. Currículos menores que permitem a consolidação de uma educação menor (GALLO, 2002) dentro dos espaços e das relações

escolares que, nesse sentido, abrem espaço para contracondutas (FOUCAULT,1989) aos discursos instituídos pelos textos curriculares oficiais de uma educação maior (GALLO, 2002). Uma educação menor em que as egressas traçaram suas próprias estratégias, criaram seus próprios processos de “singularização e militância” nos espaços educativos, constituindo um modo de colocarem-se resistentes aos assujeitamentos das políticas curriculares.

Ao longo deste estudo, também me deparei com questões que foram pouco aprofundadas ou silenciadas em minhas análises, existindo ainda outros temas e discussões importantes que permearam as narrativas das egressas e que não foram trabalhadas nesta pesquisa, tais como: a constituição do discente trabalhador no curso de Pedagogia; a diferença entre o “aluno ideal” e o aluno real da UFRGS; os atravessamentos sobre as questões de gênero (a presença de homens na Educação Infantil e a relação docência e maternidade); o esmaecimento do ensino e a centralidade da aprendizagem (BIESTA, 2016, 2020). Da mesma forma, por ser uma discussão latente nos currículos e práticas docentes, mereceria um espaço privilegiado nesta pesquisa a formação docente terceirizada (WANDERER, FREITAS, PRATES, 2022), brevemente abordada no capítulo 4.2; e, talvez, a mais importante: a incorporação ao texto e a respectiva análise das concepções curriculares criadas pelas egressas no 4º encontro dos grupos focais. Sobre isso me explico.

O 4º encontro dos grupos focais foi, sem dúvida, o ápice do material empírico produzido para esta tese. Além de ser um encontro marcado pela emoção (muitas lágrimas caíram!), criatividade e uma saudade antecipada das discussões e diálogos que compartilhamos nas quintas e sábados, de outubro a dezembro de 2021, foi um momento singular da pesquisa. Quero dizer com isso que apenas as narrativas e materiais produzidos neste encontro possibilitariam a escrita de uma nova tese, com outras perspectivas passíveis de outros tipos de análise. Portanto, optei por “colocar o pé no freio empírico” e guardar esses dados para a produção de um artigo científico que já esboça um possível título: “Políticas curriculares, currículo da formação inicial e currículo escolar: uma tríade curricular movimentada pela docência vital.”

Esclarecido o silenciamento dos dados do 4º encontro, gostaria de indicar agora duas problematizações que considero necessárias para que eu e você, leitor, possamos continuar discutindo e dialogando no horizonte desta tese. **A primeira trata da aproximação da Universidade às reais demandas das escolas e de suas egressas.** Para iniciá-la, trago a narrativa de Iris:

E às vezes eu pensava assim que a escola é um lugar onde a gente fecha a porta, vai pra casa e vive a nossa vida, né? Mas eu acho que a nossa profissão não consegue fazer isso. Eu acho que não tem a possibilidade de fazer isso. E outra coisa, quando a gente tava lá na graduação a escola tava acontecendo igual, a escola tava andando, a escola continuava acontecendo, continuava se atualizando ou não, se desatualizando, né? Continuava lá fora e a gente lá dentro, então eu acho que isso é o principal, acho que falou aí tem que ter uma conexão maior né? **(IRIS, Grupo 1, 1º encontro)**

Essa reflexão complementa as constatações feitas pelos estudos de Gatti (2010, 2014, 2017), e demais autores, sobre o distanciamento entre os cursos de formação de professores e as realidades das escolas brasileiras, já apontadas no capítulo 3.1 Nesse contexto, o primeiro assunto trazido pelas egressas no primeiro encontro dos grupos focais (em especial no Grupo 1) foram as queixas sobre uma possível “não valorização” no curso de Pedagogia dos discentes que ingressaram já com experiência no magistério. Esse modo “pouco cuidadoso”, o olhar diferente para com esses discentes-docentes, pouco valorizando suas experiências e posicionando-os em um lugar de desprestígio – como narrados por eles –, parecem-me apontar para um distanciamento dos espaços de formação promovidos pelo currículo às demandas escolares trazidas pelos seus estudantes nestes mesmos espaços.

Dito de outra forma, o curso de Pedagogia parece não possuir estratégias, para além das práticas pedagógicas exigidas em algumas disciplinas e das pesquisas coordenadas por alguns professores em instituições educativas, para escutar de que forma a experiência docente de seus estudantes pode colaborar com a sua formação e, por consequência, com o currículo do curso. Outra questão refere-se aos limitados espaços no currículo para a promoção da prática e de sua reflexão para além dos Estágios de Docências e dos Seminários envolvendo as chamadas “mini-práticas”. Nesses lugares era possível fazer emergir, por meio das experiências dos estudantes, as demandas urgentes e “em tempo real” vivenciadas nas escolas. Parece-me que a limitação desses espaços no currículo reforçou o clássico discurso dicotômico da teoria *versus* a prática, já entrelaçado à história da curricularização dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito às pesquisas oriundas da Faculdade de Educação e que ainda, em sua maioria, estão empenhadas em estudar sobre a escola, sobre os professores, sobre os processos educativos. Nesse sentido, é pertinente que se invistam em estudos e práticas em que se proponham *pesquisas com a escola* (TRAVERSINI, LOCKMANN, SPERRHAKE, 2022) e não apenas sobre ela. Esse movimento torna-se necessário para que futuramente possamos dialogar com base em conhecimentos que sejam construídos “[...] de um trabalho coletivo e comum que reúne olhares, gestos e impressões de

diferentes sujeitos que vivem, analisam, afetam e são afetados pela escola” (ibidem, p.23). Por esse viés, aponto como contribuição desta tese, a indicação de que as próximas reformulações curriculares do curso de Pedagogia da UFRGS possam dar voz à experiência do exercício docente de suas egressas para a construção de novas estruturas curriculares mais próximas das realidades escolares. Digo isso, pois, ao trabalhar nos diferentes momentos de reformulação do currículo deste curso, desde 2014, não identifiquei nenhum movimento que buscasse argumentos para sua organização cujo respaldo fossem as demandas trazidas pelas egressas professoras para subsidiar as discussões das comissões curriculares.

Assim, nesta pauta, para refletirmos e propormos ações futuras, deixo os seguintes questionamentos: Quais ações podem ser implementadas em nossos currículos de formação inicial para garantir espaços em que a escola esteja dentro da Universidade, compartilhando seus conhecimentos e acontecimentos? De que modo nós, como responsáveis pela formação inicial dos pedagogos, podemos auxiliar na construção de currículos menores que aconteçam no entre-meio, no caminho entre a escola e a Universidade? Como uma política de acompanhamento das egressas do curso de Pedagogia da UFRGS pode contribuir na aproximação e na conexão entre os saberes da escola e da Universidade?

A **segunda problemática** que gostaria de destacar é a do **reconhecimento universitário e da valorização da formação continuada entre pares (professor-professor) para contribuir no status de legitimidade do conhecimento produzido no espaço escolar (saberes docentes)**. Início essa discussão com o argumento de Tardif (2005), reforçando a necessidade de posicionar a profissão docente “[...] como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento [...]” (2005, p. 234). Dessa forma, entende-se que o professor deve ser o sujeito que desenvolve e dispõe de teorias, saberes e conhecimentos gerados em sua própria ação (TARDIF, 2005).

A formação de professores possui papel primordial na construção de uma nova profissionalidade docente quando incentiva a necessidade “[...] de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” (NÓVOA, 1992, p. 13). Para que isso seja vislumbrado na formação de professores, Antônio Nóvoa (1992) elenca três formas de “desenvolvimento” da profissão: pessoal, ao produzir a vida docente; profissional, ao produzir a profissão docente; e organizacional, ao produzir a escola.

No âmbito do desenvolvimento pessoal da profissão, por exemplo, defende que os cursos de formação de professores tenham como base uma postura crítico-reflexiva que leve o indivíduo ao pensamento autônomo e a sua autoformação. Nesse sentido, ressalta que não é o

acúmulo de cursos ou técnicas que irão construir a identidade profissional, “[...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13). Nesse ponto é que o *saber da experiência* ganha lugar privilegiado, e de importante investimento para a formação. O saber como dimensão produzida na experiência, dentro de um processo interativo e dinâmico entre os pares. Assim, é na partilha das experiências que os professores criam espaços de formação mútuos, essenciais para consolidar saberes decorrentes da prática profissional (NÓVOA, 1992).

No campo do desenvolvimento profissional, Nóvoa reforça a premissa de que toda prática de formação deve assumir como referência as dimensões coletivas, contribuindo assim para “[...] a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. (NÓVOA, 1992, p. 15). No entanto, reconhece que a profissionalização do saber nas Ciências da Educação contribui para fortalecer a desvalorização das práticas e dos saberes experienciais dos professores por meio da legitimação de uma racionalidade técnica, de um “[...] esforço para impor novos saberes ditos 'científicos'” (ibid, p. 16). Tal lógica acaba por desprestigiar o lugar da “práxis reflexiva” docente, e valorizar aquilo “que vem de fora”, que é externo à escola, ditando seus modos de conduta e de normatização nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse ponto, é fundamental que a formação docente trabalhe no sentido da diversificação de práticas e modelos calcados na construção das relações dos professores com os saberes científicos e pedagógicos, obtendo como resultado um *saber reflexivo*, ou seja, um saber mobilizado pela união da prática, da teoria e da militância pedagógica (NÓVOA, 1992).

No que se refere ao desenvolvimento organizacional da profissão, o autor demarca a importância de olhar para a escola em um duplo movimento: como espaço de trabalho e de formação contínua dos professores. Para Nóvoa (1992) é no “entredois”, no meio entre o macro e o microsistema (políticas curriculares e sala de aula, por exemplo) que se definem “[...] os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar.” (p. 18). Assim, a formação deve ser pensada como um permanente processo de integração diária entre os professores e as escolas, e não apenas como um espaço de pontuais intervenções, de práticas reduzidas a tempos e espaços de um plano curricular.

Ao trazer as discussões de Nóvoa sobre o reconhecimento e valorização do conhecimento produzido no exercício cotidiano da docência e, em especial, entre pares, é que proponho, para este capítulo final, provocar e problematizar, de alguma forma, na criação de espaços no âmbito acadêmico universitário para que estas discussões possam ser pautadas e

consideradas nos processos curriculares que envolvem a formação inicial e continuada de professores. Defendo que um curso de licenciatura que não escuta suas egressas e egressos e não fomenta e incentiva espaços e práticas de formação continuada dentro das escolas e feitas pelas escolas e seus atores, também, torna-se responsável pela terceirização da formação de professores às empresas e consultorias privadas que, por sua vez, respondem a lógica empresarial de mercado.

Por fim, afirmo, como já o fiz na introdução, que esta pesquisa é maior do que o título acadêmico a que faz jus, é maior do que a conclusão de um curso de doutorado, é a renovação do meu compromisso social com esta Universidade, seus discentes e suas egressas. É fundamental que utilizemos este espaço de pesquisa para contribuir, de algum modo, com a formação das licenciandas que ainda estão a trilhar sua trajetória acadêmica, e com o acompanhamento às licenciadas que estão construindo suas carreiras e identidades profissionais nas escolas e espaços educativos. Garantir espaço para a pesquisa acadêmica é valorizar uma profissão através da produção de seu conhecimento específico. Desse modo, finalizar este doutorado é devolver, de alguma forma, à sociedade, todo investimento conferido a mim, ao longo de minha formação, e como servidora pública meu sentimento é ainda maior. No entanto, o fim nunca nos parece suficiente, por isso é preciso colocar um ponto final no agora para iniciar outras frases e fases.

Dessa forma, minha nova e última “frase” será a abertura para um novo ciclo, para uma nova vida, para novos estudos. Será guiada pelo desafio de pensar, enquanto servidora técnica da Faculdade de Educação, ações de acompanhamento para as egressas do curso de Pedagogia da UFRGS que objetivem outros diálogos com a escola, outros currículos, outros modos de ser docente, outras possibilidades de construir uma educação menor dentro da formação inicial. Um lugar de potentes e felizes encontros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Dejacy de Arruda. **Egressos da Pedagogia**: implicações de tempos e temporalidades na formação docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8180842. Acesso em: 18 maio 2020.

AIMI, Deusodete Rita da Silva. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes**: narrativas de experiências no contexto da escola pública. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8314281. Acesso em: 17 mar. 2020.

ALMEIDA, Doris; LIMA, Valeska Alessandra de. Um Lugar Memorável: a Faculdade da Educação/UFRGS, entre afetos e trabalho (1970-2016). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. especial, p. 1347-1370, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000501347&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2019.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2019.

AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4112.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Diagramas para um currículo-vida. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 5, p. 406-240, fev. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2603>. Acesso em: 29 maio 2020.

ANDRADE, Sandra dos Santos; A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2020.

ARAÚJO, Maria José Brito. **Dilemas e desafios na formação docente e na prática pedagógica**: um estudo de caso do egresso do curso de Pedagogia da UNEAL. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/309/1/Dilemas%20e%20desafios%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20e%20na%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%3A%20um%20estudo%20de%20caso%20do%20egresso%20do%20curso%20de%20pedagogia%20da%20UNEAL.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos**: afinal, que profissional é formado na Pedagogia? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-03-09T083701Z-1279/Publico/Ana%20Elisa%20Spaolonzi%20Queiroz%20Assis.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BALL, Stephen. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, 258 p.

BEDNARCHUK, Joanice Zuber. **Formação inicial em matemática**: as manifestações dos egressos de Pedagogia sobre a formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1332>. Acesso em: 5 set. 2019.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **Formação do pedagogo**: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/12/2008_2-445-DO.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 4 abr. 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE n.º 252/1969**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 abr. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 8 maio 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p.36-53, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/5397/3715>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/36334>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas sobre a história do curso de pedagogia no Brasil: reflexões contemporâneas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 247-291, ago./out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/322/508>. Acesso em: 5 maio 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

CONTRERAS, José Contreras; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. Introducción. In: CONTRERAS, José Contreras; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré (org.). **Investigar la experiência educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 15-19.

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Ata nº 1/2004**. Porto Alegre: [s. n.], 2004.

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UFRGS**. Porto Alegre: [s. n.], 2006b.

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução 07/2006**. Porto Alegre: [s. n.], 2006a.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401313&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2019.

COSTA. Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.

COSTA, Marisa Vorraber. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. *Revista Pedagogia Contemporânea*. São Paulo, v.1, p. 60 – 75, set. 2009.

COSTA, Daniele da Silva. **A relação entre teoria e prática na formação de professores: a voz de egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará Campus Moju em atuação no Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2016. Disponível em: <http://ppgeduc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2016/daniele%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado%202016%20-%20Copia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DALLA ZEN, a Habckost. GHISLENI, Ana Cristina. Da suspeição ao como fazer: expectativas de professores/as frente a um currículo por competências. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 165-181, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5477>. Acesso em: 7 ago. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

DONATO, Sueli Pereira *et al.* Elementos de profissionalidade docente para a Educação Básica: o que diz a Resolução CNE/CP N° 2/2015. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 69-81, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/160/179>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2019.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; NEVES, Antônia Regina Gomes. Qualidade da formação de professores a partir da iniciação à docência: um olhar sobre o Pibid e a avaliação do Ensino Superior. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 42, p. 279-297, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3640>. Acesso em: 4 abr. 2019.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias (org.). Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação [e-book] / São Leopoldo: Oikos, 2018. 200 p

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3152/2762>. Acesso em: 13 maio 2019.

FERREIRA, Marcia Serra; MARTINS, Maria do Carmo. Inovação e Reforma nos Currículos da Formação de Professores em Tempos Democráticos no Brasil (1990/2000). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, n. 153, p. 1-14, dez. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4067/2348>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6991>. Acesso em: 22 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 278-295.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia**: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1189>. Acesso em: 22 ago. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling; MOMOLI, Daniel Bruno; FREITAS, Juliana Veiga de. As Licenciaturas da UFRGS: uma análise dos contrastes e semelhanças nos índices de diplomação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 10., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: [s. n.], 2017.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling *et al.* O perfil do aluno de Pedagogia da UFRGS e o seu possível impacto na reformulação curricular do curso. *In: CONFERÊNCIA DO FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA*, 7., 2017, Moçambique. **Anais [...]**. Moçambique: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/8-O-perfil-do-aluno-de-pedagogia-da-UFRGS.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

FREITAS, Juliana Veiga de. **Astros da escola**: a constituição do 'aluno problema' no contexto escolar. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FREITAS, Juliana Veiga de. **Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72696>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 445-455, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2019.

GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>, Acesso em: 10 abr. 2019.

GALLO, Sílvio; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **Aprender** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [s. l.], v. 1, n. 14, p. 25-51, mar. 2015. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3035>. Acesso em: 17 ago. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

[GATTI, Bernardete Angelina](#). Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 17 ago. 2019.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005

GOMES, Marta Quintanilha. **A participação no Curso de Pedagogia da UFRGS: os diferentes olhares**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4978>. Acesso em: 17 fev. 2019.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19177>. Acesso em: 4 out. 2019.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/holzmeister-silva-delboni.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

JESUS, Simone Penteado Silva de. **A formação do pedagogo: estudo de caso com alunos egressos de um curso de Pedagogia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1164>. Acesso em: 19 fev. 2019.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1207>. Acesso em: 5 dez. 2019.

KONAN, Walter. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge (Org). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p.65-85.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferraria; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9820?mode=full>. Acesso em: 5 maio 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, 272p. (Série Cultura, memória e currículo).

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013.

LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/107987>. Acesso em: 1 out. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALANDRINO, Fabiana Gonçalves dos Santos. **O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso Pedagogia.** 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16036>. Acesso em: 5 maio 2019.

MANAUT, Nayane Rocha. **Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/163801>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MARTINS, Thais Regina Miranda. **Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3885060. Acesso em: 12 jun. 2019.

MASCARENHAS, Selma Mendes Souza. **O curso de pedagogia: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/150>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2019.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **A formação do pedagogo-professor no curso de pedagogia: limites e possibilidades na visão de professores formados no campus avançado de Patu da UERN**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14367>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MENDES, Kátia Valéria Mosconi. **As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

MEYER, Dagmar. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.

[MILONE, Julian de Camargo](#). **Formação docente para a educação inclusiva: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202041>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MONTEIRO, Liamar Nunes Silveira. **Egressos do curso de pedagogia: sentidos, significados e dimensões de suas trajetórias formativas**. 2016. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18135>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MORAES, Jaira Coelho. **A formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da FAGED/UFRGS**: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28823>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: uma compreensão possível para a análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2019.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia**: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16396>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [s. l.], v. 28, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36149>. Acesso em: 18 ago. 2019.

NÓVOA, Antônio. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR, 2., 2003, Salvador. [Anais]. Salvador: [s. n.], 2003.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Francinete Alves. **Relatos dos egressos do curso de pedagogia da UEMA/Campus Santa Inês**: uma contribuição para a formação dos profissionais da educação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9769>. Acesso em: 11 abr. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2016. 146p.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves; SILVEIRA, Tainá Melo. Cursos de Pedagogia de universidade públicas gaúchas: um estudo a partir de projetos

políticos pedagógicos. In: GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Maria Rejane Vieira; FONSECA, Márcia Souza da (org.). **Currículos e profissões docentes: licenciaturas em pedagogia e matemática em universidades públicas gaúchas**. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 40-65. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Curr%C3%ADculos%20e%20profissionais%20docentes%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

PANTOJA, Roniqueli Moraes. Movimentos cartográficos de um currículo artífice. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: [s. n.], 2017. p. 1-15. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1151.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda (org.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 147-160.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2019.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública, Prevenção à Criminalidade. **Revista Educação & Realidade**.v.34, n° 2, p. 73-96. 2009

[REIS, Julia Milani](#). (Des) caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade série trajetórias criativas: o espaço do et cetera. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/handle/10183/189593>. Acesso em: 20 set. 2019.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de.; MARTINS, Ilana Maria. Narrativas docentes e criação curricular, desafios de tempos pandêmicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1054-1070, set./dez. 2021. Acesso em: 11 dez. 2021.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/reis-campos-martins.pdf>

ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. **“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”**: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5062310. Acesso em: 5 dez. 2019.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Currículo rizomático e formação**: "um pouco de possível, senão eu sufoco". 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18043>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTOS, Nelda Alonso dos. **Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes**: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1737>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207

SILVA, Adriana Camejo da. **A constituição dos saberes da docência**: uma análise do campo multiplicativo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11425>. Acesso em: 4 maio 2019.

SILVA, Adriane Pereira da. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6608762. Acesso em: 17 maio 2019.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Miriã Zimmermann da.; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (Orgs). Modos de ser docente no Brasil contemporâneo - articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Selma Tânia Lins e. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de Pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4576/1/arquivo5511_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2380888. Acesso em: 17 abr. 2019.

STEFFEN, Konstans Franco. **Itinerários de práticas pedagógicas e disciplinares que constituem o sujeito aluno no projeto trajetórias criativas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193429>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SUSSEKIN, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Revista Roteiro**, vol. 41, núm. 1, pp. 87-108, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732006/html/>

SWIRSKY, Luciane Godolfim. **Nas infâmias da docência: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212024>. Acesso em: 21 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TRANQUEIRA, Aline Assunção. **(Re)escrevendo a formação: autobiografização de pedagogos egressos da UFPI.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTACAO%20-%20ALINE%20-%20%20PPGE.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73 -106.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG.** 2016. Tese (Doutorado em Políticas Públicas da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,

2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA2H3A>. Acesso em: 19 dez. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos**: indicadores na visão de egressos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3675>. Acesso em: 13 maio 2019.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os incluídos na escola : o disciplinamento nos processos emancipatórios**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1887>. Acesso em: 30 de outubro 2022.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil**: Uma leitura da História do Currículo Oficial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 7., 2006, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: [s. n.], 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf. Acesso em: Acesso em: 24 maio 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de convite enviado por e-mail para as participantes da pesquisa

Prezada/o egressa/o do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

Me chamo Juliana Veiga de Freitas e sou doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da profa. Dra. Fernanda Wanderer. Estamos realizando uma pesquisa que busca identificar de que modo os saberes da formação inicial mobilizam a produção dos ‘currículos menores’ das salas de aula em que atuam às licenciadas em Pedagogia da UFRGS. Para isso, e como objetivo do estudo pretendemos mapear e problematizar os possíveis efeitos das relações entre as políticas curriculares para formação inicial de professores, o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS e os currículos das salas de aula em que egressos do curso estão atualmente atuando.

Assim, convidamos a participar desta pesquisa as/os egressas/os do curso de Licenciatura em Pedagogia que ingressaram na UFRGS a partir do primeiro semestre de 2007 e colaram grau até o 2º semestre de 2018 e que estão, no momento, atuando como docentes da Educação Básica em instituições escolares públicas e/ou privadas. A metodologia utilizada para produção dos dados ocorrerá por meio da organização de grupos focais com os participantes interessados, durante os meses de outubro a novembro de 2021.

Serão previstos quatro encontros presenciais, com duração de 2 horas cada, nas dependências do prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, organizados da seguinte forma: dois no mês de outubro, com periodicidade quinzenal; dois no mês de novembro, com periodicidade quinzenal, no formato presencial. Ressaltamos que os encontros presenciais seguirão todas as orientações e recomendações do Comitê COVID UFRGS.

Caso você possua interesse em participar desta pesquisa, solicitamos que preencha este formulário de interesse e aguarde o contato da pesquisadora pelo e-mail que você indicar. Neste contato posterior serão encaminhadas aos participantes interessados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o cronograma com as datas e horários dos encontros previstos para os grupos focais.

Enfatizamos que este formulário de interesse, para participação neste estudo, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Parecer nº4.958.216). Todos os dados serão tratados estatisticamente para fins de pesquisa acadêmica e as respostas individuais, bem como os nomes dos participantes, serão mantidas em sigilo e anonimato.

Nos colocamos à disposição, por este e-mail (julianavfreitas@gmail.com), para solucionar qualquer dúvida ou questionamento.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente.

Juliana Veiga de Freitas

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Wanderer

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

APÊNDICE B - Formulário de manifestação de interesse para participação da pesquisa



Formulário de Manifestação de Interesse - Pesquisa de Doutorado: O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e seus efeitos no exercício da docência de suas licenciadas

Me chamo Juliana Veiga de Freitas e sou doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da profa. Dra. Fernanda Wanderer. Estamos realizando uma pesquisa que busca identificar de que modo os saberes da formação inicial mobilizam a produção dos 'currículos menores' das salas de aula em que atuam às licenciadas em Pedagogia da UFRGS. Para isso, e como objetivo do estudo pretendemos mapear e problematizar os possíveis efeitos das relações entre as políticas curriculares para formação inicial de professores, o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS e os currículos das salas de aula em que egressas do curso estão atualmente atuando.

Assim, convidamos a participar desta pesquisa as/os egressas/os do curso de Licenciatura em Pedagogia que ingressaram na UFRGS a partir do primeiro semestre de 2007 e colaram grau até o 2º semestre de 2018 e que estão, no momento, atuando como docentes da Educação Básica em instituições escolares públicas e/ou privadas.

A metodologia utilizada para produção dos dados ocorrerá por meio da organização de grupos focais com os participantes interessados, durante os meses de outubro a novembro de 2021. Serão previstos quatro encontros presenciais, com duração de 2 horas cada, em local a ser informado posteriormente, organizados da seguinte forma: dois no mês de outubro, com periodicidade quinzenal; dois no mês de novembro, com periodicidade quinzenal, no formato presencial. Ressaltamos que os encontros presenciais seguirão todas as orientações e recomendações sanitárias para o momento pandêmico.

Caso você possua interesse em participar desta pesquisa, solicitamos que preencha este formulário de interesse e aguarde o contato da pesquisadora pelo e-mail que você indicar. Neste contato posterior serão encaminhadas aos participantes interessados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o cronograma com as datas e horários dos encontros previstos para os grupos focais.

Enfatizamos que este formulário de interesse, para participação neste estudo, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Parecer nº 4.958.216). Todos os dados serão tratados estatisticamente para fins de pesquisa acadêmica e as respostas individuais, bem como os nomes dos participantes, serão mantidas em sigilo e anonimato.

Nos colocamos à disposição, por este e-mail (julianavfreitas@gmail.com), para solucionar qualquer dúvida ou questionamento.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente.

Juliana Veiga de Freitas
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS
Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Wanderer
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Você possui interesse em participar da pesquisa descrita acima?

SIM ×

NÃO ×

Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

  Obrigatória 

Nome da/o Licenciada/o em Pedagogia da UFRGS *

Texto de resposta curta
.....

Ano e semestre de Ingresso no curso de Pedagogia (exemplo: 2008/2) *

Texto de resposta curta
.....

Ano e semestre de conclusão no curso de Pedagogia (exemplo: 2018/1) *

Texto de resposta curta
.....

Espaço de trabalho atual *

Instituição Escolar

Instituição escolar e mais outro espaço

Outro espaço educativo ou não educativo

Função atual no espaço de trabalho *

- Docente de sala de aula da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou EJA);
- Membro da Equipe Diretiva (Direção, Vice-Direção, Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar e/ou O...
- Outra função dentro da escola;

Disponibilidade de dia (s) e turno(s) para participar da pesquisa (grupos focais) *

- Manhã (segunda a sexta das 8h às 12h)
- Tarde (segunda a sexta das 13h às 18h)
- Noite (segunda a sexta das 18h às 22h)
- Sábado (das 8h às 12h)
- Sábado (das 14h às 16h)

Contato da/o licenciada/o interessada/o em participar da pesquisa (colocar e-mail e/ou WhatsApp) *

Texto de resposta curta
.....

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – individual

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (Sra.) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e seus efeitos no exercício da docência de suas licenciadas**”, desenvolvida pela pesquisadora Juliana Veiga de Freitas. Esta pesquisa possui como questão norteadora identificar de que modo os saberes da formação inicial mobilizam a produção dos ‘currículos menores’ das salas de aula em que atuam as licenciadas em Pedagogia da UFRGS. Para isso, propõe-se como objetivo do estudo mapear e problematizar os possíveis efeitos das relações entre as políticas curriculares de formação inicial, o currículo da Pedagogia da UFRGS e os currículos menores das salas de aula em que as licenciadas atuam.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa.

1. Sua participação nesta pesquisa ocorrerá de forma anônima e voluntária, por meio de meu comparecimento nos quatro encontros organizados por meio da técnica de grupos focais propostos pela pesquisadora. Todos os encontros serão gravados em formato de áudio e vídeo, para uma qualificada análise das narrativas dos participantes, pela pesquisadora, posteriormente. Os encontros terão duração de 2 horas cada e ocorrerão nas dependências da Faculdade de Educação da UFRGS, respeitando todos os protocolos sanitários orientados pelo Comitê COVID da Universidade. As datas e horários específicos de cada um dos encontros dos grupos focais serão informados pela pesquisadora, previamente, por e-mail.
2. Seu nome, enquanto participante, será mantido em sigilo, assegurando assim sua privacidade. Se desejar, você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.
3. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados em revistas e eventos da área educacional. Dessa forma, sua privacidade está protegida. Seu nome não será divulgado em hipótese alguma em estudos vinculados a esta pesquisa.

4. Salienta-se que esta pesquisa pode apresentar como riscos a indisposição e o cansaço, que o participante pode sentir durante a realização dos grupos focais, bem como certo desconforto em deixar, o mais evidente possível, seu posicionamento frente a algumas situações que podem surgir durante estes encontros. Sendo assim, você poderá solicitar, a qualquer momento, a retirada de sua participação na pesquisa, não havendo nenhum tipo de penalidade, caso seja esta sua escolha. Deste modo, caso seu consentimento seja retirado, o pesquisador não poderá mais utilizar seus dados para análise posterior.
5. Esta pesquisa traz como benefícios diretos aos seus participantes um espaço para reflexão sobre o processo de constituição da sua própria docência, assim como um lugar para problematizar e discutir as questões curriculares advindas das políticas educacionais contemporâneas que atravessam o cotidiano profissional destas professoras, licenciadas em Pedagogia pela UFRGS. Como benefícios indiretos esta pesquisa destaca a oportunidade de manutenção dos vínculos entre as egressas do curso e a Universidade; o incentivo à Faculdade de Educação na promoção de cursos para formação continuada na área da formação de professores; a qualificação e atualização da estrutura curricular do curso de Pedagogia, a partir das demandas e problematizações anunciadas e vividas pelas egressas em seus espaços de atuação profissional (instituições escolares).
6. Você aceita participar, por própria- vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.
7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os participantes poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
8. Por fim, caso haja dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que sua participação pode gerar algum prejuízo, por favor, comunique-se com o pesquisador responsável da pesquisa ou com o Comitê de Ética da UFRGS, por meio dos contatos:

Pesquisadora: Ms. Juliana Veiga de Freitas

Faculdade de Educação, prédio 12201

Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90046-900

Telefone: (51) 982301634 E-mail: julianavfreitas@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)

Telefone: (51) 3308 37 38 Email: etica@propesq.ufrgs.br

Av. Paulo Gama, 110–Sala 317– Prédio Anexo I da Reitoria–Campus Centro/PoA/RS.

Esta pesquisa foi avaliada pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar - emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Porto Alegre, _____ de outubro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Profa. Dra. Fernanda Wanderer
Orientadora

Juliana Veiga de Freitas
Doutoranda

ANEXOS

ANEXO A - Estrutura curricular curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS

1º ETAPA	
8 disciplinas / 26 créditos obrigatórios	
Disciplinas	Carga Horária
<u>ANÁLISE E PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO</u>	30 horas / 2 créditos
<u>EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO</u>	45 horas / 3 créditos
<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS</u>	60 horas / 4 créditos
<u>INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS</u>	45 horas / 3 créditos
<u>JOGO E EDUCAÇÃO</u>	45 horas / 3 créditos
<u>MÍDIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO</u>	45 horas / 3 créditos
<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO</u>	30 horas / 2 créditos
<u>SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</u>	90 horas / 6 créditos
2º ETAPA	
07 disciplinas / 26 créditos obrigatórios	
Disciplinas	Carga Horária
<u>AÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS</u>	45 horas / 3 créditos
<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA</u>	60 horas / 4 créditos
<u>LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)</u>	30 horas / 2 créditos
<u>LINGUAGEM E EDUCAÇÃO I</u>	45 horas / 3 créditos
<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO</u> Pré-requisito: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO	45 horas / 3 créditos
<u>SEMINÁRIO INFÂNCIAS, JUVENTUDES E VIDA ADULTA</u>	90 horas / 6 créditos
3º ETAPA	
07 disciplinas / 26 créditos obrigatórios	
Disciplinas	Carga Horária
<u>EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO</u>	45 horas / 3 créditos
<u>GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>LITERATURA E EDUCAÇÃO</u>	45 horas / 3 créditos
<u>POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO</u>	45 horas / 3 créditos
<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS</u>	60 horas / 4 créditos
<u>TEORIA DE CURRÍCULO</u>	30 horas / 2 créditos
<u>SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES</u>	90 horas / 6 créditos
4º ETAPA	
07 disciplinas / 26 créditos obrigatórios	
Disciplinas	Carga Horária
<u>EDUCAÇÃO E TEATRO</u>	30 horas / 2 créditos
<u>EDUCAÇÃO MUSICA</u>	45 horas / 3 créditos
<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II: PROBLEMAS FILOSÓFICOS</u> Pré-requisito: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	60 horas / 4 créditos
<u>LINGUAGEM E EDUCAÇÃO II</u>	75 horas/ 5 créditos

Pré-requisito: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO I	
<u>PESQUISA EM EDUCAÇÃO</u>	45 horas / 3 créditos
<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM</u> Pré-requisito:PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO	45 horas / 3 créditos
<u>SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO - 0 A 3 ANOS</u>	90 horas / 6 créditos
5° ETAPA 06 disciplinas / 26 créditos obrigatórios	
Disciplinas	Carga Horária
<u>DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS</u>	45 horas / 3 créditos
<u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I</u> Pré-requisito: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS	60 horas / 4 créditos
<u>LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III</u> Pré-requisito: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO II	45 horas / 3 créditos
<u>SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES - 4 A 7 ANOS</u>	90 horas / 6 créditos
6° ETAPA 06 disciplinas / 26 créditos obrigatórios	
Disciplinas	Carga Horária
<u>CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS</u> Pré-requisito: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I	75 horas/ 5 créditos
<u>EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II</u> Pré-requisito: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I	45 horas / 3 créditos
<u>PSICOPEDAGOGIA</u>	45 horas / 3 créditos
<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES</u> Pré-requisito: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS	60 horas / 4 créditos
<u>SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA</u> Pré-requisito: DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	90 horas / 6 créditos
7° ETAPA Estágio Curricular Supervisionado – disciplinas obrigatório-alternativas	
Disciplinas	Carga Horária
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS</u>	300 horas / 20 créditos
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS</u>	300 horas / 20 créditos
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS</u>	300 horas / 20 créditos
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>	300 horas / 20 créditos
<u>SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS</u>	90 horas / 6 créditos
<u>SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS</u>	90 horas / 6 créditos
<u>SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA</u>	90 horas / 6 créditos

8º ETAPA Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) 01 disciplina alternativa-obrigatória 01 disciplina obrigatória Total: 8 créditos obrigatórios	
<u>EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOCÊNCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS</u>	45 horas / 3 créditos
<u>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS*</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS*</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - EJA*</u>	75 horas/ 5 créditos
<u>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE</u>	150 horas