



EPEPE
V ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo Temático 4 – Formação docente e prática pedagógica

O MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida-UFPE/CAA¹

Geisa Natália da Rocha Silva-CNPq/UFPE/CAA²

Resumo

Neste artigo, objetivamos analisar o movimento discursivo das concepções de formação docente que norteiam a Proposta Curricular (PC) do Curso de Pedagogia. Para tanto, identificamos os discursos sobre as concepções de formação através da perspectiva de curso, de pedagogo e de perfil profissional do egresso presente na PC. As concepções de formação são abordadas a partir de autores como Tardif (2000), Zeichner (1993) e Almeida e Guimarães (2010). A discussão sobre currículo está ancorada na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball tratada por Mainardes (2006). Enquanto percurso metodológico, escolhemos uma instituição pública que oferta o Curso de Pedagogia na modalidade a distância, e, para analisar o movimento discursivo das concepções de formação presentes na PC, utilizamos a Análise de Discurso, embasada em Orlandi (2010). Como achados dessa investigação, percebeu-se que o movimento discursivo das concepções de formação presente no currículo enquanto texto, se constitui pelos discursos que se aproximam das perspectivas de uma formação reflexiva, fundamentada no diálogo da unidade teoria e prática, com reconhecimento da professor/pedagogo enquanto produtor de saberes.

Palavras-chave: Concepções de Formação Docente; Currículo do Curso de Pedagogia; Políticas Curriculares.

Introdução

Nas últimas décadas transformações políticas, econômicas e socioculturais do mundo globalizado vêm se materializando em nosso cotidiano. Com efeito, estas mudanças repercutem diretamente nas demandas educativas emergentes, resultando na urgência de formar sujeitos com um perfil capaz de lidar com os entraves habituais imersos no contexto das novas tecnologias. Por conseguinte, as exigências recaem também sobre o professorado que são encarregados pela formação desses cidadãos. Assim, a formação docente se encontra a cada dia, mais desafiada a melhor preparar o professor/pedagogo para os desafios da profissão no mundo em que as incertezas e contingências estão cada vez mais presentes no trabalho docente.

¹ Doutora em Educação. E-mail: nina.ataide@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC. E-mail: geisanatalia@hotmail.com.

Nesse sentido, uma formação que busque formar o professor/pedagogo para atuar em momentos de constantes mudanças, percebe-se desafiada a proporcionar um espaço formativo em que os estudantes terão a oportunidade de refletir e discutir sobre as urgências e demandas da educação na atualidade, com um olhar para a realidade vivida na atuação pedagógica.

Nessa direção, é a formação inicial que habilita e certifica o profissional para exercer a docência, de modo a torná-lo apto para iniciar-se nesse ofício. Assim, ressaltamos a relevância de estudarmos a formação no Curso de Pedagogia, pela importância da formação inicial na atuação do pedagogo para buscar responder as demandas sociais.

Desta maneira, objetivamos analisar o movimento discursivo das concepções de formação docente que norteiam a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia. Para tanto, identificamos os discursos sobre as concepções de formação através da perspectiva de curso, de pedagogo e de perfil profissional do egresso presente na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia.

A instituição estudada se caracteriza por uma universidade pública que oferece o Curso de Pedagogia na modalidade a distância, na região do agreste de Pernambuco. O corpus documental analisado foi a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia dessa instituição. Enquanto, teoria e técnica de análise, utilizamos a Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2010).

O presente texto está constituído por cinco tópicos intitulados: a) *Concepções de formação docente* onde discutimos a luz das concepções de formação que norteiam essa investigação; b) *Produção curricular pensada, proposta e vivenciada na política de currículo* em que abordamos o Ciclo de Políticas de Ball e nossa compreensão sobre currículo, c) *Percurso metodológico*, como o próprio nome já diz, neste tópico discorreremos sobre o caminho que trilhamos para a construção da pesquisa, d) *Análise do movimento discursivo do texto curricular do Curso de Pedagogia* neste item tratamos da análise sobre a Proposta Curricular estudada, e por fim e) *Palavras finais* onde apresentamos os resultados obtidos com a pesquisa.

Concepções de formação docente

Na atualidade, ainda encontra-se discursos arraigados a uma época³, em que a teoria e a prática eram representadas de maneira dicotômica, por espaços diferentes e sujeitos distintos. Assim, a teoria e prática não eram consideradas enquanto unidade, mas como elementos que por vezes se contradiziam e se distanciavam. Dessa forma, a teoria foi concebida como o conhecimento produzido cientificamente na universidade pelos

³ Em meados do século XX com a consolidação do modelo das Escolas Normais, a formação de professores reforçava um caráter dicotômico entre teoria e prática, visto que componentes como a didática e, posteriormente, a prática de ensino constituíam-se disciplinas de final de curso com pouca relação com a demanda do campo de atuação profissional. Para maior aprofundamento sobre o período histórico em que se constitui as Escolas Normais indicamos a leitura de “A pedagogia no Brasil: história e teoria” de Dermeval Saviani.

pesquisadores, e a prática tida como o ensino realizado na escola pelos professores, sendo que estes não possuíam saberes suficientes para enfrentar as intempéries da profissão. Por isso, cabia à teoria aplicar na prática, os conhecimentos construídos fora dela.

Essa concepção de teoria sem prática, que foi incorporada na formação de professores, gerou segundo Tardif (2000), a ilusão de uma prática sem teoria. Todavia, com a compreensão de que “aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzam e as assumem” (TARDIF, 2000, p. 121 e 122), foi possível retomar o diálogo inerente da relação teoria e prática.

Dessa maneira, Batista Neto e Santiago (2006) indicam o componente estruturante Prática de Ensino para uma formação de professores constituída em bases sólidas, em constante diálogo entre teoria e prática. Este componente curricular trata do fenômeno educativo e do ensino nas suas diferentes dimensões na dinâmica do Estágio Supervisionado e da Pesquisa como atividade investigativa.

Os princípios, a estrutura e a dinâmica que caracterizam esse componente curricular o tornam fundante da formação profissional docente, principalmente por apontar a possibilidade de ir construindo a formação numa perspectiva de aproximação sucessiva entre os saberes da formação e os problemas profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e de exercício da profissão (BATISTA NETO E SANTIAGO, 2006, p. 30).

Este componente perpassa toda a formação docente, para possibilitar ao professor/pedagogo em formação a reflexão a partir das problemáticas vivenciadas no campo de atuação, iluminados por uma base teórica consistente que subsidia a experiência no campo empírico, havendo dessa forma, o imbricamento entre a relação teoria e prática.

Nessa direção, os conteúdos que perpassam a formação vão além da mera instrução técnica, voltados apenas para prática pela prática, e passa a ser direcionado por uma formação teórica e prática que possibilita o aprofundamento da compreensão da realidade do campo de atuação. Nesse sentido, a formação não está compreendida nem como essencialmente teórica, nem exclusivamente técnica, mas a partir do diálogo entre a técnica, prática e conhecimento. De acordo com Macedo (2001), os conteúdos da formação compõem uma tríade entre a competência científica, técnica e política.

A primeira diz respeito aos conteúdos que são transmitidos e produzidos; a segunda corresponde aos procedimentos, às técnicas e às metodologias e a terceira se refere às relações do indivíduo consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com as associações de classe (MACEDO, 2001, p. 34).

Nessa direção, a formação possibilita uma interação entre os conhecimentos produzidos cientificamente na universidade, e os saberes construídos pelos professores/pedagogos que estão em exercício na educação básica e nos espaços não formais. Assim, essa concepção de formação reconhece não só os conhecimentos produzidos na academia, como também os saberes docentes que são produzidos no exercício da atividade docente.

Nessa perspectiva, Almeida e Guimarães (2010) explicam que há uma diferença entre conhecimento e saberes, pois o conhecimento está relacionado à produção científica em um formato sistemático, enquanto o saber é dinâmico e está articulado a outras formas de saber e fazer. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos pelos professores durante a formação transformam-se em saberes no momento em que os docentes mobilizam esses conhecimentos para subsidiar sua prática docente na relação com os outros sujeitos e com os outros saberes.

Assim, entendemos que os professores/pedagogos são sujeitos que além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos do seu fazer docente. No entanto, de acordo com Guimarães (2004, p. 136) esses saberes produzidos pelos professores no seu espaço de atuação “(...) acontece ainda de forma assistemática, limitando-se ao ambiente escolar, ou mesmo à dimensão particular do/a docente, ou seja, a socialização da produção se restringe ao ambiente próximo ao professor/a que o produziu”, assim a autora conclui que por não haver sistematização não há o reconhecimento, por parte do próprio professor, da construção desses saberes.

Nessa ótica, Zeichner (1993) aponta a prática reflexiva como caminho para reconhecer a “teorização” dos professores, pois tanto os conhecimentos produzidos na academia quanto os saberes resultantes da prática experienciada pelo professor podem contribuir como conhecimentos sólidos para o campo do ensino. Assim, os sujeitos que vivenciam a prática são considerados como produtores e mobilizadores de saberes, e a partir desses saberes concomitantemente fundamentados pelos conhecimentos produzidos na academia, podem refletir sobre a prática para buscar estratégias teórico-metodológicas que auxiliem no fazer docente.

Dessa maneira, a formação docente sempre esteve fundamentada por concepções que embasam e direcionam o saber-fazer pedagógico dos sujeitos que materializam o curso. Nas recentes discussões sobre a formação, a perspectiva de uma sucessiva aproximação entre teoria e prática está sendo evidenciada nas produções acadêmicas e nas atuais políticas educacionais e curriculares. Assim, essas são legitimadas na produção discursiva dos

currículos do Curso de Pedagogia, assumindo sentidos diversos que conseqüentemente desenham os movimentos discursivos que se encontram nas propostas dos cursos.

Nessa direção, a política de currículo é o espaço onde as diversas concepções de formação docente são incorporadas e recontextualizadas, seja na produção de uma proposta nacional, seja na local, na geral ou na específica. Assim, esses processos possibilitam a constituição do movimento discursivo das concepções de formação, na medida em que os discursos transitam entre as propostas curriculares nas diferentes etapas de produção, tal como será discutido no item seguinte.

Produção curricular pensada, proposta e vivenciada na política de currículo

As políticas de currículo são produções descentralizadas sujeitas a interpretações e reinterpretações diversas, nos diferentes contextos nos quais elas são produzidas. A lente teórica que nos proporciona a compreensão sobre o processo de releitura dessas políticas é a abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball. Nessa concepção, as políticas educacionais são constituídas por três principais contextos, a saber: o **contexto de influência**, que seria a esfera política e na qual o poder é legitimado; o **contexto da produção de textos**, onde os textos políticos são construídos; e o **contexto da prática**, que é o espaço no qual as políticas são corporificadas, interpretadas e recriadas. Nessa ótica, no contexto da prática, as políticas curriculares são reformuladas e ressignificadas de acordo com as concepções dos sujeitos políticos que também são produtores de políticas (MAINARDES, 2006).

Desse modo, as políticas curriculares não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional. Nessa direção, Busnardo e Lopes (2010) elucidam que as políticas de currículo são produções descentralizadas, fruto das decisões de influências de diferentes discursos em diversos contextos:

[...] muitos dos discursos apresentados nos documentos oficiais das políticas curriculares incluem sentidos do contexto da prática, assim como os discursos dos documentos são incorporados a práticas dos professores. Dessa forma, evidenciamos como as políticas curriculares são produções de múltiplos contextos, fruto das circularidades de discursos (BUSNARDO; LOPES, 2010, p. 87).

Assim, as produções resultam em políticas hibridizadas em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixa pelo discurso legal e pelos sujeitos da prática, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global

como na escala local. Destarte, as políticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com o contexto histórico e sociocultural onde são vivenciadas.

Nessa mesma linha, o currículo é considerado como uma prática de poder que forja identidades, modela comportamentos, padrões e valores instituídos na sociedade. De acordo com Lopes e Macedo (2012) o currículo se constitui como uma prática discursiva que produz sentidos que são aceitos e compartilhados pelos grupos sociais. Assim, as autoras defendem que o currículo é uma prática de poder e de significações, digo, atribuição de sentidos, pois

(...) ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2012, p.41).

Nessa ótica, o currículo legitima o conhecimento, indicando o que é validado e como é visto na sociedade. Portanto, cada grupo disputa seu lugar no currículo e a forma como é referenciado, e são nas políticas curriculares que se apresentam o arcabouço no qual as decisões são tomadas. Sendo assim, um espaço de disputa e embates de interesses em diversos contextos, havendo uma tensão complexa, dinâmica, conflituosa e híbrida.

Percurso metodológico

O objeto dessa investigação se configura pela complexidade e dinamicidade do movimento discursivo das concepções de formação que embasam o Currículo do Curso de Pedagogia. Dessa forma, a abordagem de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados foram escolhidos a luz do fenômeno educativo que se pretendeu estudar, pois consideramos que o alcance dos objetivos propostos depende, também, da postura teórica-metodológica do pesquisador.

Tendo em vista a conjuntura atual, no que se refere ao oferecimento do Curso de Pedagogia, percebemos uma proliferação do curso na sua modalidade a distância. Podemos compreender este fato pela ótica do marco legal que se materializa na LDB 9.334/96 em que se admite a formação no ensino superior na modalidade a distância. Também, nesta mesma lei há a orientação para que os profissionais da educação, os professores, sejam formados preferencialmente em nível superior. Deste modo, a partir dessa orientação tem-se aumentado a demanda e, por conseguinte, a oferta dos Cursos de Pedagogia.

No agreste pernambucano, um estudo realizado em 2011⁴ fez um mapeamento das IES (Instituição de Ensino Superior) que oferecem o Curso de Pedagogia na região. O resultado indicou que das 16 instituições que ofertam a graduação, 14 iniciaram seu funcionamento nesta última década. O trabalho ainda revelou que destes novos cursos, 10 eram na modalidade a distância.

A partir desta pesquisa, podemos identificar que houve na região do agreste de Pernambuco, um aumento significativo do Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Diante deste dado, tomamos como campo de investigação uma IES que oferecem o Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

A escolha da IES estudada aconteceu por meio de um levantamento no portal do MEC, onde foi verificado as instituições credenciadas que ofertam o Curso de Pedagogia na modalidade a distância, na região do agreste de Pernambuco. A partir desse mapeamento identificamos que atualmente 12 instituições oferecem o ensino nesta modalidade, sendo três IES públicas e nove privadas, conforme demonstrado no quadro abaixo:

QUADRO 01
Distribuição das IES que ofertam o Curso de Pedagogia na modalidade a distancia

CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTANCIA		
IES Pública Federal	IES Pública Estadual	IES Privada
2	1	9

Fonte: Portal do MEC

Apesar das instituições particulares representarem um maior número de IES, optamos por estudar uma IES pública, visto que é uma instituição assistida com verbas públicas. Nessa ótica, dentre as três instituições, selecionamos a IES pública estadual pelo acesso facilitado a Proposta Curricular, em razão de que esta se encontrava disponível para *download* na página virtual da IES.

Haja vista que a construção do Currículo do Curso de Pedagogia se faz mediante o processo de materialização das políticas de currículo, que por sua vez, se constituem de diversos discursos circulantes, em diferentes contextos, utilizou-se a Análise de Discurso (AD), fundamentada em Orlandi (2010), como teoria e método de análise. Nessa perspectiva,

⁴ OLIVEIRA, D. A.; MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A. A formação de professores e suas diferentes perspectivas de currículo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20, 2011, Manaus. Anais Educação Cultura e Diversidade. Manaus: Valer Editora, 2011.

o discurso que é objeto do analista, não trabalha a língua enquanto sistema gramatical, e sim o movimento da língua no mundo, enquanto prática de linguagem contextualizada que media o ser humano e sua realidade. Nesse sentido, essa mediação, que é o próprio discurso, possibilita as continuidades e permanências, os deslocamentos e as transformações do próprio ser humano e de sua realidade, através das produções de sentidos múltiplos. É dessa forma, que o discurso se materializa simbolicamente e constitui o ser humano e sua história.

Destarte, consideramos o discurso em formato de texto presente na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia o nosso objeto analítico. O caminho para realizar a Análise do Discurso no nosso estudo, foi trilhado a partir do mapeamento e análise das produções discursivas que revelam as concepções de formação docente presentes na Proposta Curricular. Assim, partimos do que está *dito* no texto, compreendendo que atrelado ao *dito* identificamos o *não dito* e, na busca pelo significado do *dito* e do *não dito*, identificamos como se dá o movimento discursivo das concepções de formação que estão enunciadas no texto.

Análise do movimento discursivo do texto curricular do Curso de Pedagogia

Na análise do discurso, materializado na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da instituição estudada, buscamos identificar as concepções de formação docente que embasam esta proposta. Nessa direção, partindo dos eixos da fundamentação teórica do curso, do perfil profissional do egresso e das habilidades desenvolvidas pelo egresso, mapeamos os discursos que revelam as concepções de formação docente que estão *ditas* e *não ditas* no documento. Desta maneira, foi possível perceber como se constitui o movimento discursivo acerca das concepções de formação na proposta, que neste trabalho representa o currículo enquanto texto.

A fundamentação teórica que está presente no currículo enquanto texto releva no *dito* do discurso do documento, que a Proposta Curricular foi pensada de modo articulada com o perfil de egresso que o curso pretende formar. Isto fica evidenciado no trecho abaixo:

A proposta pedagógica do curso de licenciatura em Pedagogia está norteada por alguns princípios condutores da formação profissional, presentes em todos os momentos curriculares, **com reflexos na atuação posterior do egresso** (Fundamentação Teórica da PC, p. 9). [grifo nosso].

Isto indica que a formação busca estruturar-se, de modo a possibilitar formar nos estudantes, conforme o documento, as “habilidades” que a instituição considera imperativo na atuação do pedagogo. Dessa maneira, o *não dito* exprime que esta formação que aspira um diálogo entre os eixos que constitui o currículo, pressupõe a materialização dessa articulação nas práticas dos sujeitos. Ademais, o *dito* do documento, ainda afirma que a articulação da

proposta em todos os momentos curriculares, possibilitará “*reflexos na atuação posterior do egresso*”, conforme explicitado no trecho acima. Em análise mais aprofundada, se consideraria compreender como o diálogo entre os sujeitos se constitui em uma instituição a distância, onde os sujeitos se encontram em espaços-tempos diferenciados. Para que também, se perceba de que maneira haveria a garantia de que a formação refletiria na atuação profissional do egresso.

Ao tratar da concepção de curso, foi percebido no *dito*, que a docência é o elemento central da formação, tal como defende entidades representativas da classe profissional dos professores, como por exemplo, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta associação foi um dos canais de diálogo entre os educadores e o governo, na constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia de 2006.

As DCN, enquanto política curricular, normatizam a construção das Propostas Curriculares para o Curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior. Tomando como base a abordagem do Ciclo de Política de Ball, as DCN constituem o contexto da produção do texto político, e a IES estudada se situa no contexto da prática onde os textos políticos são materializados e recontextualizados. Assim, os sentidos produzidos pelas DCN são repensados e novos significados são atribuídos ao currículo elaborado pela IES.

Nessa direção, o discurso da Proposta Curricular estudada, entende a centralidade da docência na formação de professores, enquanto dimensão que supera o fazer técnico, como pode ser observado no trecho a seguir:

A docência como foco central do curso é compreendida numa visão ampliada, que ultrapassa a sala de aula e a dimensão técnica do ensino, respaldada na reflexão sobre a prática, numa perspectiva crítica do conhecimento, tendo a pesquisa, o ensino e a extensão, como princípio educativo e fonte renovadora dos saberes científico e pedagógico (Fundamentação Teórica da PC, p. 9).

Desta maneira, esta formação apresenta certo distanciamento das perspectivas mecanizadas que se centravam na prática puramente instrumental. Na medida em que a formação possibilita um ensino movido pela reflexão sobre a prática, pode promover a compreensão desta como um campo investigativo do fenômeno educativo, em que se tem a possibilidade de construir conhecimentos e saberes.

Essa dimensão da reflexão na formação de professores é percebida em outros discursos presentes no perfil do egresso que a IES pretende formar. Assim, a IES advoga que o pedagogo formado na instituição deve ter:

- Capacidade crítico reflexiva sobre sua prática, **articulando formação inicial e continuada**. (...)
- Ser um profissional reflexivo, com fins ao **redimensionamento da prática exercida** (Perfil do Egresso da PC, p. 10-11). [grifo nosso].

Nesse sentido, o discurso dessa concepção de formação, está ancorado na abordagem do Professor Reflexivo, em que se considera que a formação se sucede por toda a carreira profissional do docente. Pois, nessa perspectiva, aprender a ensinar é um processo que vai se fazendo a partir da reflexão da ação que é desempenhada, em atividade conjunta com outros professores e na troca de experiência entre os pares, sem desconsiderar a teoria produzida na academia pelos pesquisadores.

Os discursos no currículo enquanto texto se entrelaçam no âmbito dos sentidos, que vão constituindo o movimento discursivo das concepções de formação docente, que são formuladas, ressignificadas e recriadas pelos sujeitos que significam e atuam no mundo a partir do lugar de onde se fala. Nessa direção, as concepções vão sendo articuladas pelos *ditos* e *não ditos* presentes no discurso enquanto texto. Assim, podemos identificar que o discurso de formação continuada no documento, está explicitado no *dito*, como pode ser percebido no primeiro tópico do trecho supracitado acima “*Capacidade crítico reflexiva sobre sua prática, articulando formação inicial e continuada*”.

Da mesma forma, que a concepção de formação continuada se encontra anunciada no discurso do *não dito*, quando em outro ponto do perfil do egresso, se verifica a exigência de um “Compromisso com o seu desenvolvimento e atualização profissional” (Perfil do Egresso da PC, p. 10). Nesse discurso, a formação continuada se encontra subjacente ao *dito*, quer dizer na dimensão do *não dito*, pois o *não dito* é revelado a partir do que está *dito* no discurso, como um pressuposto que não se revela explicitamente.

A concepção de formação continuada presente no documento, também dialoga com a abordagem do Professor Reflexivo, na medida em que reconhece que a possibilidade de melhoramento da atividade profissional do professor, provém da disposição em estudar a maneira como ensinar e do compromisso com o aprimoramento do seu fazer docente no campo de atuação. Assim, tal como no discurso da proposta da IES estudada, esta abordagem confia ao docente o seu desenvolvimento profissional.

É importante salientar que apesar das características do perfil do egresso expressas no documento apresentarem aproximações com a abordagem do Professor Reflexivo, não significa dizer, que a formação do pedagogo na instituição está balizada em um conceito de docência que se volta exclusivamente para a sala de aula. Pois, como já foi explicitado, o

conceito de docência discutido no currículo da IES, aponta para uma concepção ampliada de docência onde o professor/pedagogo atua também em espaços não escolares.

A própria abordagem do Professor Reflexivo permite embasar a atuação do professor/pedagogo em espaços não formais, pois o princípio da reflexão sobre a prática pode possibilitar a construção de saberes independente do espaço formativo onde o pedagogo atue.

Outros discursos embasam a concepção de formação docente da IES, desenhando assim, o movimento discursivo. Desta forma, identificamos no documento a concepção dos saberes docentes presentes em dois momentos na proposta estudada. Ora os saberes docentes aparecem enquanto perfil do egresso, ora surgem como “habilidades” a serem desenvolvidas pelo futuro professor/pedagogo. No trecho abaixo, se percebe no *dito*, a indicação do saber curricular.

Ter domínio da seleção e organização do material bibliográfico, didático, metodológico e das linguagens tecnológicas, ao desempenho profissional (Habilidades do Egresso da PC, p. 12). [grifo nosso].

Este saber faz parte do repertório dos saberes docente. Os saberes são os conhecimentos que foram incorporados na graduação, e na medida em que são mobilizados na atuação profissional, transforma-se em saberes. Retomando esta discussão, sublinhamos que saberes e conhecimentos são conceitos distintos. O saber é uma forma de conhecer menos sistematizada, mais dinâmica e relacionada com o fazer docente, enquanto que o conhecimento é uma construção sistemática que atende os rigores dos métodos científicos que valida o que é considerado conhecimento.

O saber docente expresso no discurso do fragmento destacado acima, “*Ter domínio da seleção e organização do material bibliográfico, didático, metodológico*” se refere ao saber curricular, que conforme Tardif (2008) corresponde aos objetivos, métodos e conteúdos selecionados pelo professor para a formação dos alunos. Além deste, outro saber é contemplado nos discursos do documento que será discutido em seguida.

Antes disso, consideramos importante sublinhar que o repertório de saberes docente não se limita aos dois saberes referidos na proposta. De acordo com Tardif (2008) mais dois saberes compõem o repertório, são eles: saberes da formação profissional e saberes disciplinares. Nos discursos analisados no documento, não foi possível identificar concepções que se aproximavam deste outros saberes. Deste modo, percebe-se a ausência de discursos que dialogam com estes outros saberes.

No movimento discursivo das concepções de formação docente, outro saber é mencionado em outro discurso presente na proposta. Na seção referente ao perfil do egresso,

o *dito* no documento aponta que o futuro pedagogo terá a “Capacidade de **construir e reconstruir conhecimentos teórico-práticos do processo educacional escolar**” (Perfil do Egresso da PC, p. 10). [grifo nosso].

Neste sentido, analisando o *não dito*, consideramos que este ponto do perfil do egresso, dialoga com o saber da experiência. Este saber é construído na prática, na relação com o fazer docente e com outros saberes. O saber experiencial, diferente dos outros saberes, não advém da academia, pois é obtido na experiência da prática docente cotidiana. Para Therrien e Loiola (2001) o saber experiencial é “(...) um saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações problemáticas com as quais ele deverá compor” (THERRIEN; LOIOLA, 2001 *apud* ALMEIDA; GUIMARÃES, 2010, p. 20).

Assim, consideramos que o discurso mencionado anteriormente “*Capacidade de construir e reconstruir conhecimentos teórico-práticos do processo educacional escolar*” dialoga com o enfoque dos saberes da experiência. Pois, a concepção de que os professores/pedagogos constroem conhecimentos no âmbito dos processos pedagógicos, permite nos reportar aos saberes que são mobilizados pelo docente a partir da prática. Nessa direção, a construção e reconstrução de saberes a partir da prática, pode indicar a mobilização do saber experiencial.

Entretanto, o *dito* do discurso explicita que o futuro professor/pedagogo poderá construir e reconstruir *conhecimentos*, e como já foi abordado, a construção de conhecimentos se faz através da sistematização e do rigor científico. Nessa perspectiva, a pesquisa como elemento intrínseco ao fazer docente, pode ser uma possibilidade do professor/pedagogo percebe-se como um sujeito que, além de mediar o processo de ensino-aprendizagem, se faz construtor de saberes. Deste modo, a sistematização dos saberes pela prática da pesquisa, poderá possibilitar ao docente construir e reconstruir os conhecimentos teórico-práticos do processo pedagógico.

Para tanto, dois princípios são pertinentes para formar um professor-pesquisador na educação básica, a *problematização* e *investigação* do fazer docente pelo próprio professor/pedagogo. Nessa perspectiva, outro discurso presente no documento, reforça este entendimento por parte da instituição, de que a pesquisa pode ser um elemento intrínseco do fazer docente. De acordo o currículo enquanto texto, dentre as “habilidade” do egresso, os estudantes quando formados estarão aptos à:

Organizar e executar projetos didáticos, utilizando a **problematização como ponto de partida** dos estudos e a **investigação como princípio educativo**

para a busca e a sistematização dos conhecimentos. (Habilidades do Egresso da PC, p. 11). [grifo nosso].

Dessa forma, o *dito* neste fragmento evidencia que a concepção de formação no currículo enquanto texto se aproxima de uma formação para uma prática docente problematizadora. Sendo este, um elemento importante para a construção da pesquisa visto que esta surge a partir da *curiosidade epistêmica* sobre um dado fenômeno da realidade.

O termo pesquisa não aparece como um *dito*, mas pode ser identificado como um *não dito*, claramente expresso neste trecho “*investigação como princípio educativo para a busca e a sistematização dos conhecimentos*”. Faz-se necessário enfatizar que a pesquisa enquanto princípio do fazer docente na educação básica, não segue as mesmas normatizações da pesquisa acadêmica, porém considera-se enquanto pesquisa pedagógica, a possibilidade de sistematização dos saberes mobilizados no interior das práticas pedagógicas produzidas pelos sujeitos no campo de atuação. Nesse sentido, percebe-se uma relação na concepção de formação da IES com as perspectivas que defendem a produção da pesquisa pelo professor/pedagogo, tanto durante a formação, quanto na atuação profissional.

Essas concepções que pensam a pesquisa como um elemento intrínseco do fazer docente, apontam a produção investigativa como possibilidade de articular a unidade teoria e prática. Nessa direção, identificamos em outro discurso presentes na proposta, o elemento da relação teoria e prática.

Na fundamentação teórica da Proposta Curricular, o *dito* exprime que a formação voltada para as demandas da sociedade, possibilita o diálogo entre a teoria e a prática que pode contribuir para a construção de um projeto de sociedade. Tal como pode ser percebido no fragmento abaixo:

A conexão entre os estudos e a sociedade assegura o vínculo entre teoria e a prática, guiando as intervenções pedagógicas concretas que atendam a um projeto social mais amplo. (Fundamentação Teórica da PC, p. 9). [grifo nosso].

Deste modo, podemos considerar através do *não dito*, que a IES pode julgar relevante que a formação teórica seja pensada por meio da realidade social. Sendo este, de acordo com a instituição, um elemento que possibilita a relação teoria e prática. Pois, por intermédio das questões que estão posta socialmente no âmbito da prática, é possível através da teoria, numa dimensão de diálogo e não de hierarquização de saberes, refletir sobre a prática. Esta relação se dá em forma de diálogo uma vez que a teoria não aplica na prática seus conhecimentos, mas pensa a partir da prática, e a esta a partir da teoria, possibilidades de superação dos entraves no processo pedagógico.

Por fim, consideramos que o movimento discursivo das concepções de formação docente na IES apresenta articulações em diversos momentos da proposta. Os discursos se entrelaçam por meio do *dito* e do *não dito* revelando as concepções de formação docente que embasam o currículo enquanto texto. Nessa direção, trazemos no item final algumas considerações que a pesquisa suscitou.

Palavras finais

Analisando o currículo enquanto texto, foi possível identificar os discursos na dimensão do *dito* e *não dito* que revelavam as concepções de formação docente que embasam o Currículo do Curso de Pedagogia. Assim, percebemos que as concepções de formação se articulavam em diversos momentos, através dos diferentes discursos presentes no documento.

A afirmação da articulação entre os eixos do currículo foi o primeiro discurso mapeado no documento. De fato, foi percebido nos tópicos analisados que os discursos se relacionam em diferentes pontos. Ainda sim, consideramos inquietante a afirmativa neste mesmo discurso, de que a articulação do currículo refletiria diretamente na atuação profissional do egresso, pois será que por mais integrada e articulada que se esteja a proposta curricular, a formação poderia garantir que esta organização refletiria na atuação posterior do egresso?

A concepção da docência enquanto elemento central da formação apresenta-se como possibilidade de superação das perspectivas tecnicistas, a partir da dimensão da reflexão sobre a prática. Outros discursos convergem com essa concepção, na medida em que tomam a prática como elemento de reflexão, tanto na formação inicial como na formação continuada. Dessa maneira, identificamos que esses discursos tendem a se aproximar da abordagem do Professor Reflexivo.

Também foi identificada a concepção dos saberes docentes, especificamente o saber curricular e experiencial como reconhecimento do professor/pedagogo como sujeito que mobilizam saberes. Nessa direção, outros discursos revelam a pesquisa pedagógica como possibilidade de sistematização dos saberes, transformando-os em conhecimentos. Por fim, a relação teoria e prática foi contemplada no documento a partir da interação do estudo teórico com a realidade social, a fim de contribuir para constituição de um projeto de sociedade.

Diante do exposto, podemos considerar que o movimento discursivo das concepções de formação presente no currículo enquanto texto, se constitui pelos discursos que se aproximam das perspectivas de uma formação reflexiva, fundamentada no diálogo da unidade teoria e prática, com reconhecimento do professor/pedagogo enquanto produtor de saberes.

Assim, podemos concluir que este movimento discursivo das concepções de formação docente, tende a certa superação das perspectivas instrumentais e mecânicas.

Nessa direção, sendo o currículo enquanto texto embasado por estas concepções, novas inquietações surgem no sentido de compreender: Como acontece a articulação entre as concepções de formação docente no currículo vivido? De que maneira se dá o movimento discursivo das concepções de formação nas práticas curriculares produzidas pelos sujeitos da IES (professores, tutores, gestores e estudante)? Quais os reflexos dessa formação na atuação profissional do egresso do Curso de Pedagogia? Nessa ótica, acreditamos que as questões surgem porque a realidade é complexa e dinâmica e o conhecimento que é produzido é sempre provisório, portanto os fenômenos educativos necessitam continuamente ser investigados.

Referencias

ALMEIDA, L.A.A.; GUIMARÃES, O.M.S. Os saberes docentes e a pesquisa no curso de pedagogia. In: SILVA, A.; SALLES, C.G.N.L. (Orgs.). **Temas em educação: diálogos contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: Circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010.

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L. S. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimação e resistência**. 2001. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2001.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abr., 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimento**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, Ago., 2009.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUNAU, V. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. RJ: DB&A, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Editora Educa, 1993.