

**CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: FAZER-SE PROFESSOR NO
ENTREMEIO PENSADO-VIVIDO**

**CURRICULUM OF THE PEDAGOGY COURSE: BEING A TEACHER IN THE
'THOUGHT-LIVED' INSET**

**CURRÍCULO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA: FORJARCE PROFESOR EN EL
ESPACIO DE LO PENSADO VIVIDO**

CARMO, Priscilla Maria Silva do
priscillacarmopontes@hotmail.com
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de
nina.ataide@gmail.com
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

FERNANDES, Preciosa
preciosa@fpce.up.pt
Universidade do Porto

RESUMO Este artigo apresenta discussões sobre o currículo da formação de professores e profissionalidade docente. Entende-se o currículo como movimento que articula *pensado-vivido* nas propostas oficiais e nas práticas de currículo materializadas nas vivências do cotidiano escolar. Assim, apresenta-se como objetivo: identificar no discurso de estudantes-professoras contribuições do eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica para com a reconfiguração da sua profissionalidade docente. Para isso, seguiu-se uma abordagem qualitativa, tomando a Análise de Discurso como instrumental teórico-metodológico. A análise das entrevistas permitiu identificar a existência de um entremeio curricular que põe em diálogo os dois espaços formativos ocupados por esses sujeitos.

Palavras-chave: Currículo. Pensado-vivido. Profissionalidade do professor.

ABSTRACT This paper discusses the curriculum of the teacher education and teacher professionalism. The curriculum is understood as a movement that articulates *thought-lived*, both in the official proposal and in the curriculum practices materialized in the everyday experiences of the school. So, the aim of this paper is to identify in the discourse of student-teachers contributions of the axis of Research and Pedagogical Practice towards the reconfiguration of their teaching professionalism. For this, a qualitative approach was followed, considering the Discourse Analysis as a theoretical and methodological tool. The analysis of the interviews allowed to identify the existence of a curricular inset that puts in dialogue the two formative spaces occupied by these subjects.

Keywords: Curriculum. Thought-Lived. Teacher professionalism.

RESUMEN Este artículo presenta discusiones sobre el currículum de la formación de profesores y la profesionalidad docente. Se entiende el currículum como movimiento que articula lo pensado-vivido en las propuestas oficiales y en las prácticas de currículum materializadas en las vivencias del cotidiano escolar. Así, se plantea como objetivo: identificar en el discurso de estudiantes-profesoras contribuciones del núcleo de Investigación y Práctica Pedagógica para con la reconfiguración de su profesionalidad docente. Para ello, se siguió un abordaje cualitativo, tomando el Análisis de Discurso como instrumental teórico-metodológico. El análisis de las entrevistas permitió identificar la existencia de una mediación curricular que coloca dialógicamente ambos espacios formativos que esos sujetos ocupan.

Palabras clave: Currículo. Lo Pensado-Vivido. Profesionalidad del profesor

1 INTRODUÇÃO

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre o currículo da formação de professores, curso de Pedagogia. De modo específico, discutimos sobre o lugar que existe nesse currículo para o debate sobre a profissionalidade dos estudantes em formação que, simultaneamente, assumem a posição de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos o currículo em uma perspectiva dinâmica que imbrica as dimensões pensadas-vividas em uma prática curricular que parte de uma proposta oficial pensada para a formação de professores, mas que se abre ao diálogo das vivências que o cotidiano escolar suscita (OLIVEIRA, 2009; BALL, 2012; ESTEBAN, 2012). Nessa acepção curricular, é possível pensar os estudantes-professores como pensantes-praticantes de currículos, pensados-vividos em um entremeio¹ das tensões cotidianas, que se abrem à reinvenção curricular, a qual contribui para a (re)construção das profissões docentes.

Isso significa dizer que as profissões vão sendo tecidas mediante o diálogo, buscando “[...] negociações necessárias sem eliminar as fissuras e rupturas também constitutivas da rede de saberes que se tece na sala de aula [...]”

¹ O entremeio é uma categoria da Análise de Discurso que será discutida tomando por base os estudos de Eni Orlandi (2012).

(ESTEBAN, 2012, p. 137). Assim, no entremeio do currículo pensado-vivido, seja na universidade, seja na escola de Educação Básica, emergem profissões no sentido plural, tendo em vista que “[...] ao falar em profissão, no singular, num único sentido, silenciemos a pluralidade de saberes-fazer que se configuram e reconfiguram nos processos formativos e de exercício profissional” (SILVA, 2015, p. 179)

Assim, com este estudo, pretendeu-se identificar no discurso de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) – que simultaneamente são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental – sentidos que estas atribuem ao eixo curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica na reconfiguração da sua profissão docente.

Em pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, que tomam os estudantes-professores da região do Agreste como sujeitos de pesquisa, é possível identificar que o eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) vem problematizando, por meio da pesquisa e da reflexão da prática docente, o cotidiano escolar. Esse eixo vem, ainda, considerando o estudante de Pedagogia, que também é professor nos anos iniciais, como produtor de uma prática curricular que resulta do imbricamento entre o que é pensado nos currículos oficiais e o que é vivido por esse sujeito nos contextos de sala de aula na Educação Básica.

Chamamos de currículo vivido² o currículo pensado-praticado no “chão das escolas” a partir das experiências teórico-práticas desenvolvidas pelas estudantes-professoras. Vale ressaltar, contudo, que esse currículo vivido não se constitui em posição oposta ao currículo pensado ou ao currículo oficial prescrito. Antes, o concebemos como resultado de políticas que se permitem hibridizar em meio a sentidos que ora se encontram, ora se distanciam, de forma circular e móvel, pelos

² O currículo vivido foi identificado a partir do discurso de 8 (oito) estudantes/professoras que foram entrevistadas durante a pesquisa. Elas ocupavam dois lugares discursivos que influenciaram os seus dizeres: estudantes do curso de Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior público no Agreste Pernambucano e também eram professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas.

discursos legais e pelos sujeitos do cotidiano, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local.

Como perspectiva teórico-metodológica, dialogamos com a Análise de Discurso, na perspectiva proposta por Eni Orlandi (2010), que toma o discurso como efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1960). Nesse caso, o dizer não é analisado somente considerando o que fora externado, como também suas condições de existência junto aos sentidos que são possíveis de se desdobrarem em torno do fenômeno estudado. Dessa forma, a Análise de Discurso permitiu-nos, a partir das entrevistas com as estudantes-professoras, identificar sentidos que elas constroem em relação ao currículo de sua formação, considerando as condições de existência desse discurso que emerge em um entremeio curricular, localizado em dois espaços formativos que esses sujeitos ocupam: a universidade e a escola de Educação Básica.

2 REFLEXÕES EM TORNO DO CURRÍCULO PENSADO-VIVIDO

Compreender a definição de currículo, embora, *a priori*, pareça algo simples, não se constitui tarefa fácil, tendo em vista as várias perspectivas teóricas dentre as quais ele vem sendo tratado ao longo da história. Os estudos curriculares caminham no sentido de se distanciarem do entendimento de currículo associado a uma área técnica, restrita a métodos e a procedimentos, e vêm buscando entendê-lo como um movimento que articula posições políticas, epistemológicas e sociais. Pensar sobre currículo, pressupõe, portanto, situá-lo em uma perspectiva diacrônica que ajude a compreender as influências políticas na determinação do quê, para quê e do como ensinar nas escolas (APPLE, 2012).

Nesse sentido, o currículo do curso de Pedagogia desenvolve-se quando considera as especificidades locais, mantendo não só um diálogo com as produções nacionais e internacionais, mas também dialoga com os sujeitos professores-estudantes que se envolvem com essa construção curricular. Assim, o currículo vai

sendo reelaborado, ressignificado e contestado a partir de leituras específicas, mas igualmente considera as influências dos contextos globais.

Dessa forma, seja no contexto de produção de texto, por meio dos projetos pedagógicos curriculares do curso ou Diretrizes Curriculares específicas, seja no contexto da prática, das vivências nas Instituições de Ensino Superior (IES)/ Escolas de Educação Básica, é possível pensar em currículo em uma perspectiva de entremeio, em que o fazer profissional possa ser construído considerando as dimensões do pensado-vivido. Essa compreensão corrobora a percepção do estudante-professor como produtor de currículo, partindo de uma relação de entremeio, na qual é possível que ele imprima suas marcas em seu fazer profissional.

Nessa direção, para Orlandi (2012a), a discussão sobre o entremeio significa pensar as relações de maneira menos hierarquizadas ou instrumentalizadas e entender a dimensão teórica para além do efeito de aplicações em um dado contexto, inserindo, nisso, a relação metafórica que estabelece a não transparência do sujeito, da língua, da história na qual este sujeito se inscreve.

É no quadro de um entendimento do currículo como movimento que articula o que é *pensado* nos documentos oficiais com o que é *vivido* pelos estudantes e professores nas escolas/universidades que nos situamos para perceber as transformações em torno do campo do currículo. Como afirmam Santiago e Batista (2006, p. 74), o currículo “[...] pode ser tomado como uma (1) disciplina curricular; pode ser também abordado como (2) campo de investigação científica e, ainda, como (3) prática pedagógica”.

Tal perspectiva teórica demonstra a articulação entre uma abordagem curricular e a compreensão de que o currículo pode ser vivenciado em diferentes modalidades, níveis e espaços, considerando o texto escrito e/ou as vivências nos espaços formativos, além da individualidade dos grupos, o que possibilita colocar o pensar e o fazer em uma relação concomitante. A possibilidade dessa relação é, para Santiago (1990), um elemento fundante na pedagogia de Paulo Freire e representa também uma das suas contribuições para pensarmos o trabalho em

educação como prática social e, de modo particular, para analisarmos as questões curriculares.

Ressaltamos, contudo, que o currículo pensado é aqui compreendido como “documentos escritos”, assim como as ementas das disciplinas, o projeto pedagógico do curso, as diretrizes do curso de Pedagogia, os pareceres, as resoluções, dentre outros. O currículo vivido materializa-se nas vivências entre os sujeitos no cotidiano das escolas/universidades, por meio das relações que eles estabelecem entre si e também com a construção do conhecimento.

No entanto, ao discutirmos essas duas dimensões do currículo, nós não as consideramos opositoras, visto que, por ser uma construção social, o currículo formal/oficial (APPLE, 1999) traz as marcas históricas dos sujeitos que se envolveram nessa construção. Nesse sentido, o currículo pensado não é apenas documento burocrático, mas é a expressão do cotidiano vivenciado pelos grupos, mesmo que essas vivências não estejam sistematizadas oficialmente na escola.

No que tange ao currículo do curso de Pedagogia, consideramos que ele pode ser situado nesta concepção de currículo pensado/vivido, uma vez que ele traz contribuições significativas para a formação de professores quando integra, em sua materialidade, aspectos que envolvem a realidade da escola, articulando o pensado dos documentos oficiais com o vivido por esses sujeitos em seus espaços de atuação profissional.

2.1 TESSITURAS³ DE PROFISSIONALIDADES: A PROFISSÃO PROFESSOR EM MOVIMENTO

Tomamos a profissionalidade do professor como a profissão em ação, isto é, como toda a atividade que o professor realiza no âmbito da sua profissão e, especificamente, em torno do ensino que é o cerne dessa atividade. De acordo com Roldão (2007),

[...] essencialmente como a capacidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver

³ A expressão “tessituras” aqui é tomada como “significados”.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.1, p.242-261, jan./abr. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p242-261>

aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegação acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifos da autora).

Ensinar é uma acção que vem distinguindo a profissão professor de outras profissões (CONTRERAS DOMINGO, 2003; TARDIF; LESSARD, 2005; NÓVOA, 1992; ROLDÃO, 2005), não apenas por assumir uma dupla transitividade (ROLDÃO, 2007), mas também por ser fundamentada na mediação entre o sujeito ensinante (professor) com o sujeito aprendente (aluno). Essa dinâmica aponta para uma profissionalidade docente inscrita em um forte processo relacional professor/aluno. Nesse sentido, o relacionamento entre os sujeitos do processo ensino/aprendizagem poderá servir de suporte à principal atividade do professor que é fazer alguém aprender algo, conforme afirma Roldão (2007).

Além dessa dinâmica relacional professor/aluno, outras acções são importantes para a efetivação do ensino, tais como: planejamento da aula, atividades para serem desenvolvidas com os alunos, avaliação da aprendizagem, participação em encontros de formação continuada, estabelecimento de relações com a comunidade escolar. Por meio dessas acções, o professor vai exercendo a sua profissionalidade, articulando-a ao movimento de recriação e de planejamento, e considerando o aluno um ser que dispõe de potencialidades para aprender.

Nesse percurso, no qual o professor vai tecendo profissionalidades, Lins (2011) anuncia que é possível que surjam conflitos entre o específico da acção docente e o possível de ser realizado no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, a sofisticação das intervenções realizadas pelos professores está na racionalidade encontrada no que fazem, mesmo em situações espontâneas de aula.

Ou, dito de outro modo, está na maneira como são capazes, ou não, de estimular os alunos à participação, de estar atentos, reunindo informações sobre a sua aprendizagem para avaliá-los, e criando condições para se auto-avaliarem, bem como avaliarem a adequação das estratégias didáticas adotadas em função dos objetivos traçados para cada aula. (LINS, 2011, p. 253-254).

Assim sendo, a aula é percebida e vivenciada pelos professores como uma acção que requer deles: planejamento, conhecimentos da disciplina a ministrar e,

também, conhecimentos específicos em relação à aprendizagem, à avaliação, às metodologias. Nesse cenário, a profissionalidade do professor acontece em uma relação com o conhecimento científico sistematizado, o que é um avanço para o movimento de profissionalização da docência que apresentou, em seus primórdios, valores ligados à religião e ao assistencialismo (CONTRERAS DOMINGO, 2003; TARDIF; LESSARD, 2005).

A profissionalidade entendida na perspectiva de superar os valores supracitados articula-se às compreensões de Nóvoa (1992) as quais se referem à profissionalidade como o caminho para o estatuto da profissionalização. Ao ser reelaborada pelos professores, a profissionalidade docente recebe influências das demandas sociais, carregando a marca da transitoriedade, que acompanham as transformações políticas que envolvem essa profissão, estando, assim, relacionada ao próprio processo de profissionalização da docência.

Sacristán (1999) acrescenta a essa discussão que a profissionalidade do professor se manifesta por intermédio do exercício de seu trabalho, nas funções diversas que ele vai assumindo, como ensinar, orientar o estudo dos seus alunos, regular as relações, avaliar, organizar os espaços e a aprendizagem. Ela pode, ainda, ser definida como a “[...] observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer, no entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores” (SACRISTÁN, 1999, p. 77). Dessa forma, a compreensão apresentada pelo autor sobre a profissionalidade como “[...] afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65), além de referir-se às funções diversas do trabalho docente, como uma manifestação de sua profissionalidade, faz menção à dimensão ética (CRUZ, 2012) do exercício da profissão docente.

Outra característica marcante da profissionalidade docente é que ela carrega em si as marcas da instabilidade, visto que as especificidades da ação docente mudam dadas as transformações sociais nas quais a profissão está imbricada. Assim sendo, as funções que se manifestam por meio da profissionalidade do

professor também vão se complexificando, dadas as mudanças no mundo do trabalho que acabam por interferir nas dinâmicas das profissões e no desenvolvimento da profissionalidade do professor. Nesse sentido, Cruz (2012) sustenta que

[...] a profissionalidade envolve os conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional, e estes são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. (CRUZ, 2012, p. 77).

A partir desses entendimentos, pode-se considerar que a profissionalidade remete às conquistas do grupo para a categoria profissional, sendo essas conquistas fruto de um processo de profissionalização marcado por lutas e resistências em busca de reconhecimento social, envolvendo, também, a maneira individual como o sujeito professor se relaciona com a sua profissão. Nessa linha argumentativa, reconhece-se que a profissionalidade do professor implica sempre atender aos valores individuais e coletivos.

A dimensão coletiva da profissionalidade está associada à formação exigida para o exercício da profissão, na qual o sujeito em formação vai se apropriar de aspectos teórico-práticos que respaldam o seu fazer profissional. Está também ligada à expectativa profissional que a sociedade lança em relação ao que constituiria o específico da profissão docente, às políticas educacionais que colocam mediante legislações e o que se espera de uma ação docente no exercício de suas funções. Assim, os aspectos coletivos não se dissociam dos individuais, visto que o coletivo influencia na maneira particular do profissional exercer o seu trabalho. Logo, é interessante que as dimensões profissionais e pessoais do professor não sejam analisadas separadamente, mas forneçam elementos para a compreensão de que a sua profissionalidade é construída historicamente, considerando as demandas sociais que são colocadas para a profissão professor ao longo dos anos.

Dessa forma, o fazer profissional, apesar de trazer as expectativas sociais, não se isenta da maneira específica dos valores pessoais do professor, considerando a marca dele na materialização da profissão no seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, compreendemos que:

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.1, p.242-261, jan./abr. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p242-261>

É no exercício profissional e na reflexão crítica sobre esse exercício cotidiano que cada uma e cada um constrói a competência e o desenvolvimento profissional. É no cotidiano que a capacidade de esperar a si e ao outro vai sendo materializada e traduzida em ações, em movimentos, que a atitude de solidariedade vai tomando corpo no dia a dia, na construção de uma ética humanizadora de nós e do outro. (SANTIAGO; BATISTA, 2006, p. 115).

Assim, a profissionalidade do professor vai assumindo sentidos diversos ao considerar os contextos sociais e históricos e os referenciais teóricos disponíveis para apoiar a sua compreensão. Essa leitura reforça o entendimento de que não existe uma maneira pronta e demarcada de pensar a profissionalidade do professor, mas as profissionalidades vão sendo tecidas na relação que o professor estabelece com os seus alunos e com as questões que envolvem a sua profissão.

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nosso trabalho está filiado a uma abordagem qualitativa por meio da qual intencionamos identificar, no discurso de estudantes-professoras, a contribuição do eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica na reconfiguração da profissionalidade do professor. A abordagem qualitativa, de acordo com André (2012), apresenta como características principais: a ênfase no processo e não nos resultados finais; o pesquisador entendido como sujeito principal na coleta e na análise dos dados; a preocupação com os significados, com a maneira própria pela qual as pessoas se veem, veem o mundo e as suas experiências e a utilização de dados descritivos.

Como dispositivo teórico-metodológico, utilizamos a Análise de Discurso na perspectiva francesa com a qual trabalha Eni Orlandi (2010), entendendo o discurso como efeito de sentidos entre locutores. Dessa forma, o que se diz não é considerado como resultado apenas da intenção de um indivíduo em passar uma informação para o outro, mas da relação de sentidos estabelecida entre o falante, o ouvinte e o contexto social e histórico dos quais eles fazem parte.

A palavra “discurso” etimologicamente reporta-nos à ideia de percurso, de movimento, de algo desprendido de linearidade e da certeza de início e de chegada a um determinado fim. Assim sendo, é importante lembrar que o discurso é

produzido sobre certas condições que permitem ou limitam a sua enunciação. Dessa forma, ao analisarmos o discurso, delimitamos, também, essas condições de produção do texto, seja ele escrito ou falado.

Partindo dessa compreensão de discurso, elegemos duas categorias de análise: sentidos e entremeio. Na Análise de Discurso, os sentidos não se constituem como uma tradução, ou como uma simples interpretação dos fatos, mas buscam compreender como são “[...] construídos em confrontos de relações que são historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários [...]. Os sentidos, em suma, são produzidos” (ORLANDI, 2012b, p. 136). A produção de sentidos é entendida como parte de um processo histórico, ancorada em um passado que se projeta para um futuro.

No que diz respeito à categoria entremeio, ela se reporta, na perspectiva de Orlandi (2001), aos possíveis desdobramentos das discursividades e das unidades de análise que se materializam, considerando a historicidade dos sujeitos. Assim sendo, ao estudarmos o currículo da formação dos professores, essa categoria permite-nos compreender que existe um entremeio posto entre o pensado e o vivido, que é o movimento no qual se inscreve a marca do sujeito professor na construção da sua profissionalidade. Dessa forma, o entremeio é o movimento no qual se inscreve a marca do sujeito na sua condição histórica marcada pela ideologia, dizendo ainda respeito aos espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias.

Relações em que não faltam pressões, processos de inclusão e de exclusão, hierarquização e legitimação, apagamentos, ou seja, relações de sentidos, mas também relações de força, na medida em que a forma sujeito histórica, que é a nossa, inclui, ou melhor, funciona pelo conhecimento, e por sua relação com o Poder. (ORLANDI, 2002, p. 21).

Para a compreensão da situação em estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas como instrumental metodológico de coleta de dados, considerando o caráter de interação que ela oportuniza, a partir de questões orientadoras existentes com espaços para interpelações. Consideramos, então, a entrevista como “[...] um processo de construção de dados sobre experiências diversas dos sujeitos

expressos pela linguagem, constituindo um produto cultural” (ROMANELLI *apud* ROSA; GONZALEZ, 2008, p. 24)

Foram entrevistados oito estudantes de Pedagogia, da UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), gênero feminino, todas professoras concursadas do município de Caruaru e atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistadas tinham entre 15 dias e seis anos de exercício da profissão⁴.

Como antes se referiu, com esta pesquisa, pretendemos: identificar no discurso de estudantes-professoras contribuições do eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica para com a constituição da sua profissionalidade docente. A opção por esse eixo de formação, e seus componentes curriculares, decorre do fato de ele perpassar toda a formação do estudante-professor que cursa Pedagogia.

4 ACHADOS DA PESQUISA

Ao buscar nos discursos de estudantes-professoras contribuições do eixo curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica para a reconfiguração da profissionalidade docente, foi possível identificar sentidos de tensão entre teoria e prática e o sentido de prática reflexiva frente ao exercício profissional nos enunciados do texto das entrevistas. Também foram identificados, por meio dos ditos pelas estudantes-professoras, sentidos discursivos relativos à categoria entremeio, entendida como a inscrição da marca do sujeito na reinvenção curricular.

Os enunciados analisados chamam atenção para a dificuldade de estabelecer uma articulação entre os conhecimentos teóricos que estão sendo discutidos no contexto de formação inicial, na qualidade de estudantes na universidade, e sua atividade profissional, na Educação Básica, dada a complexidade que envolve a dinâmica escolar. Nessa linha, o sentido de tensão entre teoria-prática fora percebido nos enunciados, bem como o afastamento entre as discussões nos espaços de formação inicial acerca de questões ligadas ao exercício profissional na Escola Básica, dois lugares discursivos ocupados pelos sujeitos enunciadoreis.

⁴ Durante a análise dos dados, as estudantes-professoras, sujeitos desta pesquisa, foram identificadas como estudantes-professoras 001 a 008.

Essa polarização entre os espaços formativos das estudantes-professoras afasta-se das contribuições de Vásquez (1997) quando defende que o trabalho docente se constitui como uma atividade “[...] teórico-prática, que tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos isolar um do outro” (VÁSQUEZ, 1997, p. 241). Essa é a perspectiva que tem sido sustentada por vários autores (CRUZ, 2012; NÓVOA, 1992; ROLDÃO, 2005, 2007), os quais argumentam que, ao exercer a sua profissão, o professor realiza uma atividade, na qual as dimensões teórico-práticas mantêm uma relação próxima, que vão se constituindo concomitantemente.

Essas perspectivas corroboram os dados da pesquisa ao constatarmos que as estudantes-professoras, quando realizam sua atividade profissional – na relação com os alunos, colegas de profissão, famílias (dos alunos), gestores, dentre outros – mobilizam aspectos teóricos de sua formação para analisar o contexto no qual desenvolvem seu trabalho e produzem uma reflexão dessa relação teoria-prática, considerando a articulação entre elas.

É possível perceber isso no discurso da Estudante-professora 008 quando esta, ao analisar o currículo de sua formação, fala sobre o impacto das experiências propostas pelo documento materializado nas ementas dos componentes curriculares e nas atividades realizadas nos componentes curriculares do eixo de PPP.

“Tem um impacto direto na maneira como você, como eu vou tratar os meus pais, que eu vou politizar esses pais, na medida em que eu converso, que a gente tem as reuniões, aí eu falo: Pai, é importante que você participe, é importante que você dê a sua opinião! Já falou com a gestão? Procure saber. Entendes? Então, assim, isto tem um impacto direto. [...]. Toda a nossa formação, toda ela, todas as disciplinas dão um caráter muito importante ao nosso trabalho” (Estudante-professora 008).

Nesse enunciado, percebemos a indissociabilidade da relação teoria-prática no exercício-fazer profissional docente, uma vez que a estudante-professora analisa o currículo de sua formação ao mesmo tempo em que o vivencia articulando ao seu exercício profissional. Nesse sentido, ressaltamos que o trabalho docente é dotado de especificidades próprias, no qual a maneira como o professor em formação se relaciona com as questões teórico-práticas da formação pode interferir na sua

relação com a profissão, com a aprendizagem dos seus alunos e com os pais desses alunos.

Considerando essa articulação entre teoria-prática, as estudantes-professoras vão encontrando possibilidades para o enfrentamento dos dilemas da profissão, vão reconstruindo também possibilidades para que a sua profissionalidade possa ser exercida de maneira menos conflitante com o aporte teórico apreendido na universidade, mas fazendo as adaptações necessárias a fim de que a aprendizagem dos seus alunos aconteça.

Sobre a relação entre o currículo da formação inicial e seu exercício profissional, o discurso da Estudante-professora 002 evidencia o seguinte:

“Quando a gente estuda a questão eu diria assim... é... de adaptar a teoria dentro da prática, relacionar essa teoria dentro da prática, e a gente passa a fazer isto, é refletir sobre a prática, isto é bem mais difícil, devido às exigências que são cobradas, porque a realidade das salas de aula que a gente se depara, é bem mais difícil, a quantidade de alunos é grande e é quando a gente vê que a teoria se conflita um pouco com a prática. Mas também elas [as disciplinas] nos ajudam também a refletir sobre essa prática. É sobre o meu saber fazer, e o meu saber agir diante daquele contexto, daquela realidade” (Estudante-professora 002).

Esse discurso é marcado pelo sentido de uma busca por um exercício profissional no qual a prática reflexiva se materialize. Existe, por parte da Estudante-professora 002, o sentido de reconhecimento da contribuição do currículo pensado da sua formação acadêmica, porém é expressa também a dificuldade em assumir essa postura crítica, reflexiva diante dos fatos, visto que, no cotidiano escolar, existem cobranças institucionais, além das salas de aulas com grande número de alunos, o que, para a professora em formação, dificulta uma reflexão em ação e sobre a ação (SHÖN, 2000). Dessa forma, é possível perceber que a estudante-professora se posiciona frente às questões da profissão, analisa o contexto que atua profissionalmente a fim de encontrar uma maneira de exercer a sua profissão, consciente das dificuldades que lhe são postas pelas condições sociais e cobranças institucionais. Esses sentidos ratificam ainda a ideia de que não existe uma única maneira de exercer a profissão.

Outros enunciados remetem para a categoria entremeio, discutida por Orlandi (2002). Por meio da imbricação entre os currículos pensados-vividos nas escolas de Educação Básica e na Universidade, as profissionalidades docentes vão sendo

reconfiguradas, e os estudantes-professores ocupando espaço de fazedores de currículo. Nesse sentido, ao buscar uma maneira em que seja possível ser professor, considerando as especificidades do trabalho docente, a Estudante-professora 001 vai delineando novas formas de se fazer professora, imprimindo uma marca na reconfiguração de sua profissionalidade, tendo em vista a realidade dos alunos com os quais trabalha, mas também considerando as leituras e os momentos de estudo oportunizados pela formação inicial na universidade.

“Na teoria vem tudo muito certinho, muito arrumadinho, só que quando você vai para a prática, você acaba enfrentando uma realidade que traz muitas surpresas. É o cotidiano da escola, dos alunos, é como os alunos reagem a sua forma de trabalhar, aí você vai tentar buscar as formas de trabalhar com aquela realidade, às vezes num dá certo, você vai ter que mudar, repensar, procura em tudo o que você já estudou, no que os professores vinham falando [...]” (Estudante-professora 001).

“Não existe uma forma certa e única de fazer, ou de dar uma aula sobre um conteúdo, se você não consegue alcançar os alunos daquela forma, você vai ter que pensar em outra metodologia, mas isto também é trabalhado pelos professores, eles vivem trabalhando isto, que a gente não pode esperar que tudo seja tão simples e tão fácil, nós vamos ter que encontrar meios de chegar ao nosso objetivo” (Estudante-professora 001).

A relação teoria-prática nesses enunciados mostra-se inscrita em um movimento cíclico, dinâmico, distanciando-se de sobreposições de uma mediante a outra. Nessa perspectiva, Imbernón (2011) afirma que a formação passa a assumir um papel que supera um ensino cuja pretensão é ser uma atualização científica, pedagógica e didática, e transforma-se em uma possibilidade de favorecer espaços de participação, reflexão e de formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Destacamos, ainda, os enunciados do discurso da Estudante-professora 001 ao falar que a contribuição da universidade está centrada no embasamento teórico. Seu discurso foge de uma visão de causa e efeito quando a professora em formação reconhece a necessidade de mais interação entre a discussão teórica realizada na universidade com a realidade escolar, sinalizando o entendimento de que a teoria não é para aplicar a uma realidade dada, mas para dialogar com ela. Dessa forma, a profissionalidade nos enunciados anteriores ganha amplitude ao sinalizarem que não existe uma maneira no singular da profissão docente se realizar, uma vez que ela pode ser exercida com configurações próprias e na relação com fatores

externos, dentre eles, o cotidiano da escola onde o professor atua e o grupo de alunos com o qual este trabalha diretamente na sala de aula.

Além disso, no discurso da Estudante-professora 001, percebemos que a categoria entremeio, entendida discursivamente como lócus em que se inscreve a marca criadora do sujeito enunciativo do discurso, vai se tornando evidente quando a professora compreende que o currículo da sua formação não dava conta de suas necessidades como professora. A partir daí ela afirma construir uma maneira própria para exercer a profissão considerando a demanda com a qual trabalha.

Assim, ao estudarmos o currículo, é possível pensar que existe um entremeio posto entre o pensado e o vivido, que é o movimento no qual se inscreve a marca do sujeito professor na construção da sua profissionalidade. Quando nos referimos ao entremeio, articulamos esse conceito à Análise de Discurso que o entende como os possíveis desdobramentos das discursividades e das unidades de análise que se materializam, considerando a historicidade dos sujeitos e a incompletude da fala, entendida como elemento constitutivo da linguagem. Nesse sentido, partimos da compreensão de que:

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível. (ORLANDI, 2012a, p. 52).

Mediante a ausência da linearidade esperada, as estudantes recriam o seu exercício profissional e estão, assim, praticando o entremeio, a reconstrução do currículo, a partir dos elementos que dispõem, visto que não existe uma maneira no singular de exercer a profissão, mas, no cotidiano da escola, cada docente vai encontrar um jeito de fazer-se professor. Ao acreditarem em um exercício profissional plural, essas estudantes-professoras vão se constituindo profissionais em uma relação de entremeio, considerando a universidade e a escola de Educação Básica como espaços formativos compostos por sujeitos históricos e com potencialidade criadora.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao identificarmos no discurso de estudantes-professoras contribuições do eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica para com a reconfiguração da sua profissionalidade docente, foi possível percebermos que elas expressam a existência de um distanciamento entre suas vivências na escola básica e o que é discutido na universidade, por meio dos componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica. Elas sentem a necessidade de mobilizar outros conhecimentos que orientem o seu exercício profissional.

Apesar de reconhecermos o distanciamento entre esses espaços de formação, identificamos que as estudantes-professoras fazem articulação entre o pensado no curso de Pedagogia e o vivido por elas como professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa articulação acontece visto que elas dispõem de elementos teórico-práticos que oportunizam a reflexão acerca do currículo de sua formação.

Nesse sentido, profissões vão sendo construídas no contexto das escolas, considerando a contribuição do aporte teórico estudado na universidade e na sua relação com as experiências do cotidiano profissional. Essas profissões ou maneiras novas de exercer a profissão são tecidas na medida em que o professor em formação ressignifica o fazer profissional, faz adaptações e, no caso dos sujeitos desta pesquisa, mostram-se conscientes desse processo de feitura.

Com efeito, os enunciados das entrevistas realizadas ajudam-nos a recuperar o novo que emerge nesta relação entre o currículo e a formação de professores. Nada é só pensado, nada é só materialização deste pensado, mas a profissionalidade docente das professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental recria-se, ressignifica-se, dada a interação destas com seus espaços de atuação profissional e com os componentes curriculares de sua formação.

No caso desta pesquisa, identificamos o entremeio quando as estudantes-professoras compreendem o currículo da sua formação e entendem que ele não dá conta de suas necessidades como professoras e, a partir daí, constroem uma maneira própria para exercer a profissão, considerando a demanda com a qual

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.1, p.242-261, jan./abr. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p242-261>

trabalham. Assim, o exercício da profissão professor vai sendo tecido à medida que elementos do currículo pensado-vivido, no que se refere à construção das profissionalidades, são reconhecidos como necessários, são tomados como referência, mas não se colocam imunes à recriação, ou seja, aos novos sentidos.

PRISCILLA MARIA SILVA DO CARMO

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Mestre em Educação Contemporânea e Graduada em Pedagogia. Professora no Ensino Superior.

LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA

Professora Associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFP), onde atua no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da mesma Universidade. Integra a rede Currículo, Avaliação, Formação e Novas Tecnologias (CAFTe), da Universidade do Porto (Portugal).

PRECIOSA FERNANDES

Doutora em Ciências da Educação. Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (FPCE-UP). Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - sendo co-coordenadora da Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe). Tem desenvolvido a sua atividade docente e de investigação em domínios ligados à Educação e ao Currículo, às Políticas Educativas e Curriculares, à Avaliação Educacional, à Formação de Professores e à Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: SANTOS, L. L. C.; FAVACHO, A. M. (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba. PR: CRV, 2012. p. 71-102.

APPLE, M. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999.

BALL, S. J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, M. Z. C. (Org.). *Diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa: UFPB, 2012.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.1, p.242-261, jan./abr. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p242-261>

CONTRERAS DOMINGO, J. *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora, 2003, 208 p.

CRUZ, S. P. da S. *A Construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal do Recife*. 2012. 280p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ESTEBAN, M. T. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii.; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 21-45.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 127 p.

LINS, C. P. A. *Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores de ensino médio*. 2011. 297p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/IIIE, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, I. B. de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. 2009. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias_praticas_curriculares.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ORLANDI, E. *Discurso e Texto*. Formulações e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001, 222 p.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, 100 p.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, E. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

ORLANDI, E. Análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990, 68 p.

PÊCHEUX, M. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.1, p.242-261, jan./abr. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p242-261>

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, M. V.; GONZALEZ, M. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 112 p.

SACRISTÁN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-88.

SANTIAGO, M. E. *Escola Pública de 1º Grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 141p.

SANTIAGO, E. M.; BATISTA, N. J. (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006, 76 p.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SILVA, M. A. *Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos(as)*. 2015. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005, 317 p.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Tradução Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 488 p.