



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KARINE CERQUEIRA DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CURRICULARES:
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS LICENCIADAS
EM PEDAGOGIA**

FEIRA DE SANTANA
2024

KARINE CERQUEIRA DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CURRICULARES:
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS LICENCIADAS
EM PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo

Coorientador: Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva

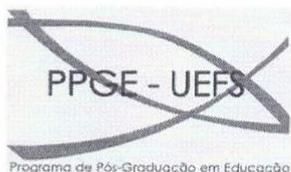
Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santos, Karine Cerqueira dos
S235e Experiências formativas e curriculares: implicações na prática pedagógica de professoras licenciadas em Pedagogia. / Karine Cerqueira dos Santos, 2024.
73f.: il.

Orientadora: Maria Cláudia Silva do Carmo
Coorientador: Fabrício Oliveira da Silva
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1.Prática pedagógica. 2.Currículo. 3.Experiências formativas. 4.Identidades e saberes docentes. I. Carmo, Maria Cláudia Silva do, orient. II.Silva, Fabrício Oliveira da, coorient. III.Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 378



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

KARINE CERQUEIRA DOS SANTOS

“EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CURRICULARES: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS LICENCIADAS EM PEDAGOGIA”.
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 28 de maio de 2024

Prof/a. Dr/a. Maria Cláudia Silva do Carmo Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva Coorientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Idalina Souza Mascarenhas Borghi Primeiro/a Examinador/a - UFRB

Prof/a. Dr/a. Ana Verena Freitas Paim Segundo/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: APROVADO

Dedico esta pesquisa a todos os professores e professoras que são fontes de inspiração na itinerância formativa de seus estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ser a minha fortaleza nos momentos de insegurança, pois sem a fé que me move, não teria forças para chegar até aqui.

A minha querida orientadora, professora Maria Cláudia, por toda paciência, cuidado, orientações e conselhos durante o Mestrado. Fazer essa travessia ao seu lado fez com que o caminho fosse leve, tranquilo e repleto de aprendizados.

Ao meu coorientador, professor Fabrício, que me acolheu junto aos seus orientandos, compartilhou seus saberes e se colocou à disposição para me ajudar no que fosse preciso.

À minha família, especialmente, meus pais, filho, irmã e companheiro, por mesmo sem saberem direito o que é o Mestrado me apoiarem e nunca me deixarem desistir durante o processo.

Aos professores e colegas do PPGE/UEFS, por todos os conhecimentos compartilhados e construídos nesta itinerância formativa.

Ao grupo de pesquisa FORMARSER/UEFS pelas discussões fecundas no campo do currículo e da formação, pelas trocas e incentivo.

À professora Cenilza, por ter me acolhido em sua turma de graduação para realização do tirocínio docente e compartilhado comigo uma prática docente inspiradora e significativa.

A equipe gestora da Educandário Renascer, pelo apoio e flexibilidade no meu horário de trabalho para que pudesse cursar o Mestrado e assim dar continuidade a minha formação.

Às professoras colaboradoras da pesquisa que me abriram as portas de suas histórias e suas vidas: meu mais profundo agradecimento.

Enfim, a todos aqueles que emanaram energias positivas e torceram para que esta travessia acadêmica fosse exitosa.

Meu muito obrigada!

RESUMO

Este estudo está inserido nos debates sobre as experiências formativas e curriculares e tem como objetivo compreender as implicações dessas experiências na prática pedagógica de professoras licenciadas em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, visto que concebemos a formação como um aspecto fundante para o trabalho educativo na Educação Básica. O texto tem como principal base teórica os estudos de Macedo (2010; 2011), Josso (2004), Nóvoa (1992) e Franco (2016). Como caminhos metodológicos adotou-se nesta pesquisa a abordagem (auto)biográfica, tomando as narrativas de formação como dispositivo de formação e a entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa, posto que a produção de narrativas oportunizadas pela (auto)biografia contribuem para uma maior consciência de si e da sua existencialidade no mundo levando os narradores a pensar suas experiências e como elas se refazem a cada vez que são narradas. O estudo teve como colaboradoras três professoras que ao narrar suas histórias revelaram como as experiências que vivenciaram na universidade apresentam implicações para a sua prática pedagógica. Concluiu-se que as experiências formativas e curriculares vivenciadas no interior do curso de formação de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia apresentam implicações para a prática pedagógica das professoras, principalmente na mobilização dos saberes necessários e a identificação para o trabalho docente.

Palavras-chave: Experiências formativas; Prática pedagógica; Currículo; Identidades e saberes docentes.

ABSTRACT

This study is inserted in the debates on training and curricular experiences and aims to understand the implications of these experiences in the pedagogical practice of teachers graduated in Pedagogy from the State University of Feira de Santana/UEFS, since we conceive training as a fundamental aspect for the educational work in Basic Education. The text's main theoretical basis is the studies by Macedo (2010; 2011), Josso (2004), Nóvoa (1992) and Franco (2016). As methodological paths, the (auto)biographical approach was adopted in this research, taking the training narratives as a training device and the narrative interview as a research device, since the production of narratives provided by (auto)biography contributes to greater awareness of themselves and their existentiality in the world, leading narrators to think about their experiences and how they are remade each time they are narrated. The study had three teachers as collaborators who, when narrating their stories, revealed how the experiences they had at university have implications for their pedagogical practice. It was concluded that the formative experiences experienced within the teacher training course in the Degree in Pedagogy have implications for the teachers' pedagogical practice, mainly in the mobilization of the necessary knowledge and identification for teaching work.

Keywords: Training experiences; Pedagogical practice; Curriculum; Teaching identities and knowledge.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01	Perfil das professoras, colaboradoras da pesquisa	22
Quadro 02	Distribuição da carga horária nos Núcleos Estruturantes	35
Quadro 03	Fios condutores do saber do professor	47
Figura 01	Atividade articuladora formativa I	36
Figura 02	Atividade articuladora formativa II	37
Figura 03	Atividade articuladora formativa III	37
Figura 04	Atividade articuladora formativa IV	38
Figura 05	Significações do se constituir professora	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAF	Atividade Articuladora Formativa
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
CUCA	Centro Universitário de Cultura e Arte
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDU	Departamento de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
FORMARSER	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens
NSE	Nível Socioeconômico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO – NARRATIVA DE MIM E O ENTRECruzAMENTO COM A PESQUISA	11
2.	O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA: A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA PESQUISA/FORMAÇÃO	17
2.1	À PROCURA DOS CAMINHOS, CONTEXTOS E COLABORADORAS	20
2.2	TRAÇANDO INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS: O DEVIR DO DISPOSITIVO DA PESQUISA E DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	22
3.	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA	26
3.1	PARA QUE FORMAR PEDAGOGOS? IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEFS	31
4.	IMPLICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CURRICULARES PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LICENCIADAS	41
4.1	AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COMO SUBSÍDIO PARA OS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	45
4.2	CAMINHOS ENTRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS IDENTIDADES DOCENTES	55
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	67
	APÊNDICES	71

1. INTRODUÇÃO – NARRATIVA DE MIM E O ENTRECRUZAMENTO COM A PESQUISA

Começo a escrita desta dissertação, inspirando-me nos entrecruzamentos da minha história de vida e, em especial, das experiências formativas com as reflexões e tensionamentos do ser professora, pesquisadora e estudante. Reconheço-me professora, sujeito em constante formação, que em diálogos e travessias foi se constituindo. É deste lugar que apresento a minha itinerância de formação e profissão, logo que não tenho como dissertar sobre meu objeto de estudo sem uma narrativa de mim, posto que minha história é atravessada pelas histórias que quero narrar.

Me constituí professora não aconteceu em um movimento único e linear, mas a partir de uma série de acontecimentos¹ que me marcaram e me fizeram caminhar nesta direção. O caminho trilhado me fez perceber a subjetividade do processo formativo e de que estar em formação significa movimento, obstáculos e rupturas.

Destaco que minha motivação para a realização desta pesquisa emergiu da inquietação em compreender como a formação inicial engendra condições para a mobilização dos saberes que contribuem para a prática docente, desenvolvida na educação básica, por licenciadas em Pedagogia.

Esse movimento acontece, pois, considero a formação como aspecto fundante para o exercício profissional dos professores que a partir da formação vivenciada, conseguem mobilizar os saberes necessários para sua atuação em sala de aula. Sob esse aspecto, Franco e Gilberto (2011, p. 212), destacam que “o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes”.

A narrativa que faço sobre mim, traduz que a partir da minha história reconheço a importância dos percursos, escolhas, ambiências e autoria no processo formativo, visto que a formação é construída de modo subjetivo pelos sujeitos, e ao mesmo tempo, a partir dos coletivos de que fazem parte (Josso, 2007).

Neste contexto, apresento algumas narrativas do meu processo de formação e de atuação docente na educação básica, visto que tais elementos foram fundamentais para a escolha da questão da pesquisa. Ao pensar sobre minha itinerância formativa

¹ O acontecimento é aquilo que nos permite decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação (MACEDO, 2016, p. 32).

revelo sentidos que permearam esse processo e que me fizeram perceber que não somos sujeitos acabados, mas em constante transformação. Para melhor organizar as histórias que me constituem e que dizem do lugar que venho, partilho a minha itinerância em uma ordem cronológica do acontecimento dos fatos, mas entendendo que um fato nunca esteve desvincilhado do outro, trata-se de atravessamentos que compõem minha identidade.

Buscando no baú de minhas memórias encontrei o desejo de ser professora desde a primeira infância, sempre com minhas bonecas, lápis e folhas nas mãos buscando ensinar aquilo que já sabia. Sou a filha mais velha de três irmãos, oriunda de família humilde, como a grande maioria dos estudantes de licenciatura, que visualizava na educação um futuro melhor.

Minha família sempre me incentivou a estudar e me profissionalizar, e o sonho de menina virou também o sonho da mulher, que ao concluir o Ensino Médio não pensou em outra opção a não ser o de ser professora. Gosto de salientar que escolhi ser professora por opção, por acreditar na escola pública de qualidade e que a educação pode ser um caminho para a equidade social.

Assim, iniciei a graduação no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, em 2016, no qual esperava aprender os saberes necessários para atuação na docência. Começava a cursar as disciplinas e sentia um misto de sentimento em relação a minha formação. Por muitas vezes senti medo de me formar e não saber gerenciar a minha sala de aula, de não ser respeitada pelos estudantes, dos conteúdos que me foram ensinados não serem suficientes para a minha prática pedagógica. Afinal de contas, o curso não nos ensina isso, precisamos correr atrás de muitas coisas.

Durante esse período da graduação, me dediquei às diversas disciplinas ofertadas, mas em especial, as disciplinas da área de ensino, pois considerava essas disciplinas como base para a construção dos saberes docentes, algo que nem sempre aconteceu devido às dificuldades de conectar os saberes destas disciplinas com as demais áreas que também são fundamentais para compreender o cotidiano da escola, como a Sociologia, Filosofia, Psicologia, entre outras.

Muitas vezes parecia haver um distanciamento entre as discussões de cada componente devido à dificuldade de efetivação e integração da matriz curricular do curso, que ao ser organizado em disciplinas separava o conhecimento em cada área

específica. A esse respeito Gatti (1997), assevera que os currículos dos cursos de formação de professores em sua maioria se consolidam em uma estrutura dicotômica que segrega os conteúdos em conteúdo específico e pedagógico, algo que dificulta a formação dos licenciandos.

Os cursos institucionalizados em um currículo hiperdisciplinar tem cada vez mais refletido em uma formação de profissionais dissociados da sua realidade socioprofissional. Ainda hoje, o licenciado em Pedagogia ao chegar na escola, seu espaço de atuação, encontra dificuldades para mobilizar os saberes aprendidos na formação com as necessidades da prática docente, o que pode ser um dos prejuízos de um currículo organizado pela lógica disciplinar, visto que esse modelo de organização muitas vezes fragmenta os conhecimentos e não direciona os estudantes a uma compreensão hermenêutica do processo.

Numa tentativa de romper com essa fragmentação, no decorrer do curso de Pedagogia/UEFS, pude me inserir nos diversos espaços etnoformativos que a universidade nos oferece. Atuei como bolsista de iniciação científica no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens - FORMARSER, do Departamento de Educação. Compreendo que o período universitário foi, sem dúvidas, o mais enriquecedor da minha itinerância de vida até aqui. Ser bolsista de iniciação científica me possibilitou vivenciar experiências formativas que apenas o ensino não seria capaz de proporcionar, posto que desde a formação inicial já possuía o desejo de pesquisar sobre a formação docente, e à medida que pesquisava também me formava.

Sendo bolsista de iniciação científica pude me aventurar pelos caminhos da escrita e apresentação de trabalhos, no qual realizei viagens para congressos que me permitiram adquirir diversos conhecimentos, como as trocas nas rodas de conversas, as visitas aos museus, igrejas e outros espaços de difusão do conhecimento.

Outro potente dispositivo para minha formação foi a participação no grupo residente de contadores de histórias, projeto desenvolvido pelo Programa de Extensão Observatório de Contação de História em Espaços Etnoformativos da UEFS, no programa vivenciei experiências únicas de estar no palco, vencendo a timidez que muitas vezes me acompanhou na academia. Ocupar esse lugar foi extremamente importante para minha formação docente, posto que hoje consigo exercer a minha profissão com muito mais confiança, autoria e sem medo de errar.

Assim, compreendo que as experiências formativas para além do ensino implicam na produção dos saberes docentes do professor, que no desenvolvimento do seu processo formativo consegue lograr condições para o seu exercício profissional. Nóvoa (1992), destaca que a formação acontece por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as próprias práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal, mediante a construção dos saberes docentes.

Antes mesmo de concluir o curso de formação inicial foi chegado o momento de adentrar o espaço da escola básica e estabelecer as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na profissão docente. Assumi uma turma do grupo 04 da Educação Infantil, segmento que desde a graduação já tinha aproximação devido ao período de Estágio Supervisionado, em que observei, participei e pesquisei com crianças de 3 anos. Pimenta e Lima (2009) destacam a importância dos estágios como espaços formativos, algo que ainda é espaço de debate nos cursos de formação, visto que muitos estudantes consideram o estágio como o momento de aprender a fazer.

Confesso que foi um desafio assumir a minha primeira turma, visto que tudo era novo e despertava em mim o medo de errar. Uma sala com quinze crianças, cada uma com suas subjetividades e modos próprios de aprender fez com que eu revisitasse as teorias e visualizasse nelas um caminho para seguir. Busquei também nas professoras mais experientes da escola, subsídios para alicerçar e inspirar minha prática pedagógica.

Compreendo que exercer a profissão docente não se constitui tarefa simples, pois são necessários que se mobilizem os saberes aprendidos na formação inicial, de modo que esses saberes sejam repensados, (re)contextualizados e reflexionados para que atendam a necessidade pedagógica da turma ou estudante.

Neste contexto, podemos considerar a formação como princípio fundante para o exercício da prática docente. Dominicé (2012) aponta que a formação influencia diretamente na atividade docente, embora ainda se encontre concebida por meio de fragmentos conceituais, em que grande parte das ações são centradas em técnicas, refletindo em uma formação voltada para o mercado de trabalho. Para o autor, a formação não se limita a um diploma, certificado profissional ou a um leque de métodos, mas poderá ir além dessas esferas, levando em conta a evolução da vida

peçoal, sendo individual de cada sujeito e pressupondo protagonismo no processo, algo que ainda necessita ser conquistado.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é: compreender as implicações das experiências formativas e curriculares para a prática pedagógica de professoras² licenciadas em Pedagogia. Tendo como objetivos específicos: identificar as experiências formativas e curriculares vivenciadas pelas licenciadas; analisar as implicações das experiências formativas e curriculares para a construção de suas práticas pedagógicas. A questão da pesquisa centra-se em: Como as experiências formativas e curriculares instituídas na formação inicial implicam na construção da prática pedagógica de professoras licenciadas em Pedagogia da UEFS?

Desse modo, o que justifica essa pesquisa é a preocupação em compreender como a formação vivenciada na universidade dialoga com a prática das licenciadas, tendo em vista que as experiências educativas possibilitam uma visão reflexiva da realidade educacional, constituindo uma referência.

Para melhor compreensão do estudo, o texto organiza-se em forma de capítulos. Assim, a ***Introdução - narrativa de mim e o entrecruzamento com a pesquisa***, constitui-se do capítulo de apresentação da pesquisa, no qual são revelados a pergunta da investigação, os objetivos propostos, a justificativa e inquietações acerca do tema investigado.

O caminhar metodológico da pesquisa: a abordagem (auto)biográfica na pesquisa/formação, é o capítulo em que apresento minhas escolhas metodológicas para a realização da pesquisa, como a escolha dos participantes, do dispositivo, procedimentos e proposta de análise e interpretação das informações.

No capítulo ***Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia*** apresento uma contextualização da formação de professores no Brasil e a implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia em âmbito nacional e da UEFS.

O capítulo intitulado ***Implicações das experiências formativas e curriculares para a construção da prática pedagógica*** apresento minha compreensão acerca da formação e das experiências formativas e curriculares, buscando estabelecer as

² Professoras: optou-se em usar o termo no feminino, visto que as colaboradoras desta pesquisa são do gênero feminino, exceto em citações de autores dos quais usam o termo professor de modo generalista.

relações que dão unidade ao termo currículoformação³ e suas implicações para a construção das práticas e saberes docentes.

Finalmente, as **Considerações Finais** retomam o objetivo da pesquisa, além de apresentar as reflexões acerca do estudo e sua relevância para a pesquisadora, em que se concluiu que, as experiências formativas e curriculares vivenciadas no interior do curso de formação de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia apresentam implicações para a prática pedagógica das professoras, principalmente na mobilização dos saberes necessários e a identificação para o trabalho docente.

³ Utilizo o termo currículoformação por compreender a indissociabilidade dialógica e dialética presente na discussão acerca da formação e do currículo, em que não podemos discutir um campo sem nos referir ao outro.

2. O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA: A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA PESQUISA/FORMAÇÃO

Compreendo que vivi um processo de metamorfose, no qual o casulo é lugar de reinvenção/transformação de mim. Estar em constante transformação me coloca em um lugar de reflexão e de pensar minhas narrativas. O movimento de narrar diz muito de quem sou. Sou aquela que se coloca no centro da sua história e não aceita ser coadjuvante da sua própria existência.

É inspirada nessas ideias que adoto nesta pesquisa a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa/formação. Chené (1988, p. 94), destaca que:

Acreditamos poder defender que, para a prática, a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o “vivido”. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e da relação com os diferentes aspectos do eu.

Desse modo, a pesquisa narrativa possibilita o conhecimento de si, da sua existência e singularidade, algo que mobiliza o sujeito para a centralidade e tomada de consciência da sua vida. Ademais, Silva (2017, p. 34), acentua que a abordagem (auto)biográfica mobiliza “o sujeito, suas experiências, sua história de vida e de formação, para a centralidade significativa de sua própria existência. O sujeito é autor de sua narrativa, de sua forma de pensar”.

A abordagem (auto)biográfica apresenta elementos vitais para a tomada de consciência de si dos sujeitos e centraliza suas histórias de vida como ponto de partida do processo de formação, autoformação. Nessa perspectiva, essa escolha metodológica possibilitou aos sujeitos narrarem aspectos essenciais para a compreensão dos seus processos formativos e as implicações que destacam para a construção de suas práticas pedagógicas.

As “narrativas (auto)biográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social.” (Ferrarotti, 1988, p. 27). Assim, esta abordagem permite uma relação entre a história individual e

social, fazendo com que, a partir das narrativas, compreendamos a realidade. Ademais, a abordagem (auto)biográfica nos possibilita levar em consideração as histórias de vida e os inacabamentos humanos de modo relacional. De acordo Rios (2014, p. 273):

O trabalho com a pesquisa (auto)biográfica possibilita o conhecimento de si, traduzido nos percursos pessoais e profissionais de cada sujeito. Esta opção teórico-metodológica delinea-se também como uma prática formativa em que as experiências pedagógicas do coletivo são tomadas como dispositivos de investigação-ação-formação, revelando o fazer cotidiano da docência nas diferentes temporalidades que compõem a narrativa.

Nesta perspectiva, a (auto)biografia se constitui em uma abordagem apropriada para o desenvolvimento desta pesquisa, visto oportunizar a escuta e reflexão sobre as narrativas e histórias de vida, colocando tanto a pesquisadora quanto as colaboradoras da pesquisa, no centro da investigação, e centralizando suas experiências formativas. Além disso, a abordagem (auto)biográfica possibilita a aproximação do objeto de estudo com as narrativas de histórias de vida e formação, uma vez que ao narrar a própria vida, os sujeitos criam relações consigo mesmo e com os outros atores curriculares que estiveram em cena, imersos em seus processos formativos.

A produção de narrativas de si, oportunizadas pela (auto)biografia, contribuem para uma maior consciência de si e da sua existencialidade no mundo, levando os narradores a pensarem suas experiências, e como elas se refazem a cada vez que são narradas. A esse respeito Silva (2017, p. 39), assevera que:

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si, com fundamento em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, e sim a narrada.

É neste sentido que ao narrar sua história de vida, as pessoas nunca narram da forma exata como aconteceu, mas a partir de um outro olhar temporal e de existencialidade. Essa narrativa ganha sentidos outros que podem propiciar uma autoformação, visto que o sujeito que narra começa a pensar sobre suas experiências e é interpelado a refletir sobre elas.

A presença de narrativas em pesquisas educacionais, para Connelly e Clandinin (1995, p. 11), se justifica porque:

seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

Assim como os seres humanos são feitos de histórias e as compartilham ao longo da vida, as minhas experiências formativas na UEFS também foram atravessadas pela contação de histórias. Logo no segundo semestre do curso de Pedagogia cursei a disciplina optativa “Formação de contadores de história: conta comigo!” ofertada pelo Departamento de Educação e ministrada pela professora Maria Cláudia. Com o mote dos “contos de esperança”, pude vivenciar experiências para além da sala de aula, visto que fomos para o palco do Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA) apresentar nosso espetáculo.

Essa experiência foi muito significativa, posto que sendo uma pessoa tímida, estar no palco apresentando fez com que rompesse barreiras necessárias para o exercício da minha profissão. A partir deste momento as histórias de fato entraram para minha itinerância e foram atravessando o itinerário formativo. Passei a fazer parte do projeto de extensão, a saber: Grupo Residente de Contadores de História da UEFS.

Participar do Projeto de Extensão fez com que eu visualizasse mais de perto o tripé que sustenta a universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Minha formação inicial foi consolidada por experiências que foram para além do currículo instituído do curso. Ao instituir esses processos formativos fui autora da minha formação.

Este relato apresenta um pouco da minha escolha em adotar a abordagem (auto)biográfica, posto que a considero não apenas como um importante elemento de compreensão das experiências formativas das licenciadas em Pedagogia, mas também como um potente dispositivo de formação, visto que ao produzir narrativas sobre si, as professoras foram imersas em um movimento de reflexão dos momentos vividos, o que pode gerar contribuições para a sua atuação docente. Desse modo, fica visível a indissociabilidade da pesquisa (auto)biográfica dos processos de formação.

Assim, partindo do propósito de compreender as implicações das experiências formativas e curriculares na prática docente de professoras licenciadas em Pedagogia, o presente estudo adota a pesquisa empírica de natureza qualitativa como caminho metodológico da pesquisa, visto que tal metodologia possibilita que cada pessoa identifique e narre os fatos que considera formador.

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, histórias, contextos e entendimentos anteriores (Creswell, 2010, p. 209).

Desse modo, a abordagem qualitativa de pesquisa oportuniza ao pesquisador compreender as informações obtidas a partir da realidade, sem visar uma generalização, mas uma compreensão experiencial dos fatos que serão narrados pelos colaboradores da pesquisa. Ao optar por esta abordagem de pesquisa, visualizo as possibilidades de imersão profunda na pesquisa tanto do pesquisador quanto dos colaboradores, algo fulcral para uma pesquisa (auto)biográfica.

2.1 À procura dos caminhos, contextos e colaboradoras

Os caminhos percorridos nesta pesquisa foram de uma escuta sensível das narrativas de formação apresentadas por 3 professoras licenciadas em Pedagogia, visto que ao narrarem as experiências presentes em suas memórias afetivas elas apresentaram as implicações de suas formações para suas práticas pedagógicas.

A pesquisa teve como contexto duas escolas municipais, que denominei de Escola A e Escola B, localizadas na cidade de Feira de Santana, respectivamente nos bairros Gabriela e Sobradinho. As duas escolas são de médio porte e atendem majoritariamente crianças de baixa renda. Possuem classificação NSE 4 no Nível Socioeconômico, neste nível os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Índice de Nível Socioeconômico (INSE). Considerando a maioria dos estudantes, a mãe e o pai têm o Ensino Fundamental incompleto ou completo e/ou Ensino Médio.

A Escola A possui nota 4.7 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, atendendo 300 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Anos Iniciais. A escola possui 9 salas de aulas, sala de diretoria, banheiros com acessibilidade, cozinha, biblioteca, pátio e parque.

Já a Escola B possui nota 6.1 no IDEB, atendendo a 384 estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Possui 10 salas de aulas, sala de diretoria, banheiros com acessibilidade, sala de professores, sala de atendimento educacional, biblioteca, pátio e quadra de esportes.

Conforme os critérios orientados pelas questões éticas e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE assinado pelas colaboradoras, seus nomes foram omitidos, e em lugar, utiliza-se os pseudônimos: Sol, Lua e Estrela.

Esclareço que as colaboradoras da pesquisa foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: a) ser egressa do curso de licenciatura em Pedagogia da UEFS; b) ter concluído o curso de formação inicial a quatro anos ou menos; c) estar atuando na sua área de formação e na cidade de Feira de Santana. Os critérios, definidos para a seleção das participantes, tem como objetivo propiciar o diálogo e reflexões em profundidade sobre as experiências vivenciadas pelo grupo.

Optei por estes critérios, devido a aproximação significativa com a questão da pesquisa, o que favoreceu a compreensão das diversas negociações e dimensões que envolvem a formação e o ato de ensinar, assim como por acreditar que será no diálogo entre as realidades dessas participantes e a partir de suas concepções de formação, currículo e prática docente que surgiriam elementos demonstrativos das implicações das experiências formativas e curriculares para a prática docente delas.

Ressalto que todas as colaboradoras foram esclarecidas conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, quanto: a) especificação dos riscos, prejuízos, desconforto e lesões que podem ser provocados pela pesquisa, como: constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de formação, visto que o trabalho será desenvolvido com narrativas de histórias de vida e formação, b) benefícios decorrentes da participação na pesquisa, como contribuição e fomentação das discussões sobre a formação inicial em Pedagogia, suas experiências e prática docente; c) esclarecimento sobre participação na pesquisa e possível desistência a qualquer momento. O quadro a seguir tem o objetivo de oferecer algumas informações acerca das colaboradoras da pesquisa.

Quadro 1 – perfil das professoras, colaboradoras da pesquisa

Professora	Idade	Escola	Situação funcional	Tempo de serviço na escola	Turma que atua	Ano de conclusão do curso
Sol	27 anos	Escola A	Professora contratada ⁴	2 anos	2º ano	2019
Lua	26 anos	Escola B	Professora contratada	2 anos	5º ano	2021
Estrela	29 anos	Escola B	Professora efetiva	1 ano ⁵	4º ano	2021

Fonte: entrevistas individuais com as professoras colaboradoras da pesquisa

Saliento que o contato com as professoras colaboradoras da pesquisa aconteceu por e-mail, sendo realizado no mês de julho de 2023 para apresentação dos objetivos do estudo e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após esse contato inicial, marcamos a data para a realização da entrevista narrativa, que ocorreu individualmente, uma única vez, tendo uma média de uma hora e meia de duração.

2.2 Traçando inspirações metodológicas: o devir do dispositivo da pesquisa e da análise das informações

Escolher o dispositivo de pesquisa que mais se aproxima da questão em estudo é um grande desafio para o pesquisador, visto que é neste momento que paramos para pensar qual o melhor caminho para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa. Dentre a diversidade de dispositivos existentes, escolhi a entrevista, posto que acredito ter uma dialogia com a epistemologia da minha pesquisa e ser um potente dispositivo na recolha das narrativas que são tão importantes para mim.

A entrevista é uma fonte de informação primária que oportuniza o diálogo e compartilhamento de memórias, as inquietações dos participantes, bem como suas crenças, maneiras de sentir e refletir sobre as suas próprias narrativas. É no momento da entrevista que os participantes se desnudam e deixam revelar a partir de suas falas aquilo que muitas vezes estão esquecidos em suas memórias.

⁴ Professora contratada por meio do processo seletivo para contratação por Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

⁵ A professora possui experiência de 2 anos em uma escola da rede privada.

Existem diversos tipos de entrevista e escolhi para a realização da pesquisa a entrevista narrativa, pois configura-se em um dispositivo que evidencia questões significativas para sociedade a partir das histórias individuais. Neste tipo de entrevista, a pesquisadora realiza a mínima interferência, tendo uma escuta atenciosa daqueles que amam ouvir histórias. De acordo com Muylaert et al. (2014, p. 193), as entrevistas narrativas:

[...] visam a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como das entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Assim, este dispositivo nos propicia conhecer os itinerários formativos tendo em conta a história vivida pelas professoras, momentos que os constituem e os acontecimentos que lhe marcaram significativamente. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada colaboradora da pesquisa, respeitando as fases da entrevista narrativa:

- Preparação: momento de explorar o campo com investigações preliminares, ler documentos e conhecer aspectos relevantes da formação do entrevistado para formular questões.
- Iniciação: formulação do tópico inicial da pesquisa, sendo amplo e com significado subjetivo e social para o participante da pesquisa.
- Narração central: escutar atentamente a narrativa do entrevistado, evitando interrupções.
- Fase de questionamentos: fazer perguntas que se refiram aos acontecimentos narrados.
- Fala conclusiva: escutar a conclusão do entrevistado e fazer anotações imediatamente após a entrevista.

Iniciei a entrevista apresentando a questão gerativa que consistiu em: Narre sua trajetória no curso de licenciatura em Pedagogia da UEFS e como você estabelece relações das experiências vivenciadas no curso com sua prática pedagógica. Desse modo, as professoras iniciaram suas narrativas buscando em suas memórias, os acontecimentos fundamentais de suas histórias. Nas narrativas emergiram muitas

informações a respeito do que mobilizou a escolha pelo curso, o apoio e importância da família nesse processo e as experiências que marcaram essa trajetória.

Entre idas e vindas, encontros e desencontros, leituras e releituras, o devir e as transformações da pesquisa, chegou o momento das análises. Momento em que precisei compreender e dialogar com as narrativas das colaboradoras. O movimento de análise das narrativas, na abordagem (auto)biográfica, demonstram os elementos vitais do ser no mundo e de suas estruturas existenciais, que muitas vezes se desnudam em uma mudança no tom de voz ao relatar alguma experiência vivenciada, uma lágrima que escorre pelos olhos ao evocar suas lembranças e a escolha das palavras que revelam suas histórias de vida.

Desse modo, a análise das narrativas foi inspirada no modelo compreensivo-interpretativo de Ricoeur (1996), visto que para o autor "o sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto" (Ricoeur, 1996, p. 99). Assim, a análise de uma narrativa procura revelar os sentidos demonstrados pelos sujeitos, considerando o contexto em que suas narrativas aparecem, observando seus sentidos, ações e compreensões diante da realidade, o que favorece uma análise compreensivo-interpretativa dos fatos. Souza (2014, p. 41), assevera que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Como exposto, cada narrativa revela a singularidade e subjetividade das histórias de vida narradas e a análise compreensiva-interpretativa; procura revelar as similaridades e diferenças evidentes nessas narrativas, a fim de construir uma compreensão dos sentidos que estão ali presentes.

Assim, para melhor realização dessa análise, segui os seguintes passos: a) transcrevi as entrevistas narrativas; b) realizei a leitura minuciosa das transcrições buscando as semelhanças e distanciamentos de cada uma; c) identifiquei os eixos transversais das entrevistas narrativas para a análise.

Por fim, a partir da análise e interpretação das narrativas emergiram as seguintes unidades de sentido: formação, experiência e identidade docente. As discussões acerca dessas unidades aparecem nos próximos capítulos mediante diálogo com o referencial teórico que embasa a pesquisa.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

Refletir sobre a formação de professores e o curso de Pedagogia nos faz demarcar algumas questões importantes na história da educação no Brasil, visto que mudanças políticas, sociais e econômicas marcaram o país neste itinerário, influenciando diretamente nas políticas públicas referentes à formação docente no país.

No Brasil, essas discussões emergiram mais explicitamente a partir da década de 1820, período de pós independência e de expansão econômica, que resultou no início de um movimento organizacional da instrução popular no país. De acordo Saviani (2009), existiram dois períodos cruciais na história da formação de professores no Brasil.

O primeiro período teve início em 15 de outubro de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deveriam ser criadas escolas para ensinar a ler, a escrever e as quatro operações matemáticas, bem como indicava que o ensino deveria se pautar no “método Lancasteriano”, também conhecido como método do ensino mútuo.

O reflexo dessa lei na formação docente ocorreu por meio do artigo 5º, que determinou que os professores que não tinham a necessária instrução deste ensino, deveriam instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais, em que por meio da prática e da observação sistemática iriam adquirir o domínio dos conteúdos que seriam ensinados nas escolas primárias (Brasil, 1827).

Observa-se que nesta instrução as questões pedagógicas eram reduzidas apenas a dimensão técnica, deixando de fora dimensões outras fundamentais: como a dimensão política, cultural, social, econômica e, sobretudo humana. De acordo Tanuri (1970, p.13), essa foi a primeira forma de preparação de professores, “forma exclusivamente empírica, prática de capacitação didática, sem base teórica nenhuma [...]. O aluno aprenderia a ensinar simplesmente por meio da observação.”

Os professores que se submetiam a essa formação aprendiam modelos de como ensinar que posteriormente seriam reproduzidos sem nenhuma reflexão, o que trouxe resquícios desta instrução durante muito tempo para formação de professores no Brasil, no qual pensar a formação docente resumia-se ao como ensinar, ao se instrumentalizar e ao saber-fazer.

O método do ensino mútuo perdurou com intensidade até o ano de 1834, quando um Ato Adicional destinou para as províncias a responsabilidade da instrução primária, o que resultou na criação de Escolas Normais para a formação de professores no país. No entanto, foi somente no ano 1879, com a reforma da “instrução pública” de Leôncio de Carvalho, no estado de São Paulo, que as Escolas Normais foram fixadas, assumindo o papel de formar os professores, tendo como principal marca a criação da Escola-modelo, que anexada à Escola Normal funcionava como um laboratório, em que o(a) normalista observava, aprendia os saberes da profissão, e posteriormente regia a classe, colocando em prática os conhecimentos e teorias aprendidos.

De acordo Brzezinski (1996, p. 19), “a Escola Normal foi, por quase um século, o espaço formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal.” Tratava-se ainda de um processo de repetição, no qual não existia uma reflexão nem autonomia do professor, e a maior preocupação era o domínio dos conteúdos a serem transmitidos para os estudantes, o que não trouxe resultados muito significativos para o cenário educacional.

Uma nova fase se iniciou na área educacional com a reforma instituída pelo decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, que regulou a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário. Esta reforma transformou em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos, na qual os institutos se constituíram espaços de consolidação da educação também como objeto de pesquisa.

Esta foi uma tentativa de elevar os estudos educacionais e de formação de professores para o nível de Ensino Superior, mas que não se efetivou rapidamente. Neste caminho, o ideário do movimento pioneiro da Escola Nova⁶, pressupondo uma sociedade mais democrática e uma reforma educacional que garantisse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita para todos, causou também influência na

⁶ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto.

formação de professores, haja vista que uma nova tendência pedagógica, pressupunha a formação de profissionais da educação alicerçados nas exigências desta nova pedagogia.

Estava-se, portanto, caminhando mesmo que lentamente rumo a uma nova política de formação de professores, na qual as humanidades, os conhecimentos pedagógicos e didáticos dialogavam visando romper a formação antes vivenciada. A organização dos institutos de educação ocorreu entre os anos de 1932 e 1939, quando se iniciou o processo de elevação dos institutos ao nível universitário e implantou-se o curso de Pedagogia no Brasil, desdobrando-se em mais um período da formação docente para a educação primária.

O curso de Licenciatura em Pedagogia foi implementado e acompanhou as incertezas das políticas públicas referentes à formação de professores no país. No princípio muito se questionava acerca do que era a pedagogia e qual o papel do pedagogo. Esses questionamentos evidenciaram a fragilidade da identidade do curso.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi implementado no ano de 1939, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), período em que as Escolas Normais, estavam sendo substituídas gradativamente, pelos Institutos Superiores.

O objetivo principal do curso de Pedagogia se constituía em formar bacharéis e licenciados, respeitando o “padrão federal” curricular em um esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel era formado em um curso com duração de três anos dedicando-se aos estudos de conteúdo específicos e aqueles que desejassem seguir a carreira docente completariam seus estudos com mais um ano no curso de didática.

Os bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados ao concluírem o curso de didática estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal. Seguiu-se nesse período uma vertente profissionalizante e o curso dedicava-se às metodologias e técnicas de ensino, visando instrumentalizar o professor, o que refletia em uma formação técnica que se acentuou ainda mais no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

Diante desse caráter tecnicista, o curso de Pedagogia passou por um processo de fragilidade no que diz respeito as discussões teóricas, assumindo uma predominância prática, de modo que o currículo se organizou de forma fragmentada, aligeirada e pragmatista (Brzezinski, 1996).

Assim, o pragmatismo do curso diminuiu a importância da teoria para enfatizar a prática, afastando a educação como objeto de estudo, análise e reflexão, assumindo a perspectiva do treinamento, da técnica e do saber-fazer. Por essa razão, alguns teóricos apontaram a existência de uma dicotomia curricular que segregava os componentes em conteúdos específicos e pedagógicos.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a formação inicial de professores passou a ser obrigatória em nível superior, o que contemplou muitos professores que já habitavam a docência para os cursos de licenciaturas. A presença desses professores nos cursos, principalmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, apresentou também novos desafios, como a articulação entre a experiência profissional desses licenciandos e os saberes dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Somente em 2006 com a luta e reivindicação do Movimento Nacional de Educadores, ocorreram avanços nas políticas públicas da formação docente e de identidade do Curso de Pedagogia, como a aprovação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs), que trata de:

Orientações normativas que se aplicam ao curso de Pedagogia em todo o território nacional, respeitando o princípio federativo de organização do Estado brasileiro. As diretrizes visam a normatizar critérios comuns que sirvam de parâmetros ao Sistema Nacional de Educação para avaliar a qualidade da formação e acompanhar a trajetória de egressos. (Brzezinski, 2007, p. 235)

Desse modo, após os momentos de incertezas e das lutas do movimento docente em prol da identidade do curso de Pedagogia, em 2006 a docência assumiu a base do currículo, conforme determinou as novas DCNs para o curso. O Art. 2º do documento explicita que as diretrizes para o curso de Licenciatura em Pedagogia, destina-se à:

Formação de professores para exercer função de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Com a docência na base da formação do pedagogo, a Resolução a definiu no Art. 2º, § 1º, como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, ou seja, é uma atividade que mobiliza saberes e conhecimentos próprios, a fim de alcançar determinado objetivo.

As diretrizes desenharam novos horizontes para o curso de Pedagogia, dando-lhe uma identidade dentro do cenário educacional e demonstrando que a docência atrelada ao campo teórico-investigativo da educação consiste em seu objeto de estudo. A partir da resolução o currículo, que segundo Macedo (2017), é o processo pelo qual se estabelece os conhecimentos, princípios, valores e todas as atividades eleitas como formativas, assumiu também a responsabilidade de se adequar e propiciar a imersão dos licenciandos em uma formação teórico-prática do ser docente, tendo a práxis⁷ como princípio formativo.

Assim, a Resolução no Art. 6º, determina a estrutura do curso de Pedagogia, respeitando os seguintes critérios:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades; III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Estes critérios passaram então a ser norteadores para a construção do currículo dos cursos de Pedagogia, mas garante a autonomia das universidades na escolha das disciplinas que irão compor cada eixo, bem como serão organizadas. Em dissonância ao caráter tecnicista que o curso estava anteriormente alicerçado, as diretrizes de 2006 indicaram a exigência do aumento de discussões teóricas e do estágio docente supervisionado, iniciando um processo significativo de adequação dos currículos para a formação de profissionais que se preocupem em compreender e discutir as especificidades do cotidiano escolar.

⁷ A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade livre, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz) e transforma seu mundo humano e histórico a si próprio.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir das DCNs, passou a se preocupar com as identidades docentes e vem se afirmando no cenário acadêmico, formando profissionais cada vez mais críticos e reflexivos, com discussões teóricas que se desdobram, na maioria das vezes, em experiências formativas que o professor carrega consigo enquanto referência. O professor tem assumido cada vez mais um papel autônomo e de autoria do seu processo de ensinar.

Desse modo, a formação de professores não pode ser discutida sem considerar a subjetividade do sujeito como agente ativo no processo educativo, pois o docente possui saberes próprios e específicos, obtidos por meio de sua atividade cotidiana e do conhecimento de seu meio, mas também é um processo que acontece no coletivo, na troca com os pares. Segundo Macedo (2018, p. 205):

A formação é uma experiência irreduzível e indexicalizada à cultura. Ou seja, a formação é uma experiência orientada por pautas culturais que se constituem por etnométodos que os sujeitos da formação constroem. Etnométodos são os subsídios fundantes dos instituintes culturais e se fazem, recursivamente, através deles. Faz-se necessário, desde a perspectiva ética e política, se questionar sobre o potencial formativo desses instituintes, sua valoração, quando alguém aprende. No interior das culturas há sempre políticas de sentido negociando/criando consensos (muitas vezes não-resignados) e disputas. Esses instituintes são construções sempre em aberto, pelo caráter construcionista dos sentidos que deles emanam.

Logo, para ser considerada uma formação experiencial, é preciso que sejam forjadas ambiências formativas que favoreçam a construção dos etnométodos, no qual o vivido toque o ser da formação de modo que este seja afetado, traduzindo o vivido em uma experiência que acontece quando o currículo entra em cena, sendo alterado pelos seus atores, que se autorizam a questioná-lo, interrogá-lo ou conservá-lo.

3.1 Para que formar pedagogos? Implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, tem seu projeto original datado de 1983 e foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSU) mediante a Resolução CONSU nº 01/84 de 23/03/84, sendo instalado em 1987, com o desígnio de atender à demanda de formação superior exigida para o sistema de ensino da região geo-educacional de Feira de Santana.

O projeto de implantação do curso apresenta como principais justificativas a inexistência de cursos que dê habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do segundo grau; o recrutamento de professores inabilitados para o ensino das disciplinas de caráter pedagógico; a falta de cursos para formação específica de professores do pré-escolar; assim como a necessidade do Departamento de Educação (DEDU) promover uma maior integração nos diferentes cursos, diminuindo as dicotomias existentes entre disciplinas de conteúdo específico e pedagógico, método e conteúdo, teoria e prática, visto que o DEDU estava se limitando apenas a ministrar a formação pedagógica das licenciaturas já existentes na universidade.

Dessa forma, ancorado no Parecer de nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) e na Resolução nº 2/69 do CFE que fixam as diretrizes e normas para a formação de professores e especialistas em educação, a proposta de implantação do curso estruturou-se com o propósito de preparar profissionais preocupados com o seu papel social, conhecedores da realidade na qual estarão inseridos, engajados com a problemática social do país e comprometidos com o processo de reconstrução do todo social que o momento histórico estava a exigir, uma vez que este período marcava os anos finais da Ditadura Militar no Brasil.

Assim, a criação do curso voltou-se para as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau; Educação Pré-Escolar e Supervisão Escolar de Primeiro e Segundo graus, sendo que somente as duas primeiras propostas foram implantadas, tendo a primeira turma de ingresso no ano de 1987. Para obter o grau de licenciado, os estudantes precisavam cumprir a carga horária e a creditação necessária de acordo a habilitação escolhida (Projeto para implantação do Curso de Pedagogia, 1983).

Observa-se no projeto que o currículo era organizado disciplinarmente e não havia uma articulação entre as disciplinas, bem como elas se distanciavam dos objetivos do curso, o que gerou descontentamento entre os estudantes e professores, fazendo essas questões entrar em debate na primeira avaliação do curso que ocorreu depois de três anos de seu funcionamento, realizada pelo Colegiado, seguida de avaliações nos anos de 1994, 1995 e 1997. A primeira avaliação teve três questões norteadoras: O que é o curso de Pedagogia? Quais as suas finalidades? Quais são as propostas para a melhoria do curso?

As respostas destas e demais questões presentes nas outras avaliações, revelaram que os estudantes necessitavam de esclarecimentos a respeito do curso e sobre a atuação do pedagogo no cenário profissional, assim como o currículo e organização do curso estavam distantes da unidade teoria e prática, precisando de uma reformulação.

O primeiro dado dessa avaliação reiterou a falta de identidade do curso de Pedagogia, haja vista que os estudantes não tinham uma clareza em relação ao curso que estavam realizando, o que também era reforçado pela organização fragmentada da matriz curricular em duas propostas de habilitações que fragilizava ainda mais essa compreensão e a construção da identidade do pedagogo.

A partir das avaliações realizadas, emergiu a proposta de reformulação do Curso de Pedagogia da UEFS no ano de 2002, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, Secretaria de Educação Superior, 2002).

Desse modo, a nova proposta assumiu a docência como base da identidade profissional do curso, buscando romper o pragmatismo da década de 1970 e estabelecer uma relação teoria-prática, sendo a pesquisa um eixo na formação do pedagogo, que a partir desta reformulação, direcionou seus estudos para a dimensão investigativa da educação.

Como área de atuação, o curso passou a abranger as instituições escolares e não-escolares, sendo que na escola, o pedagogo licenciado pela UEFS seria habilitado para atuar na docência em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão e Coordenação de ensino. Adotou-se no projeto a concepção de currículo como:

Espaço de produção de saberes tecido nas relações sociais estabelecidas entre os diversos atores sociais envolvidos no processo e nas condições concretas em que esses saberes são produzidos (Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UEFS, 2002, p. 16).

Desse modo, o currículo não se restringe a um conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso, ele vai muito além, corroborando com Macedo (2007, p. 12), que nociona o currículo como:

[...] um dispositivo socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, instrumentalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos atividades, competências e valores, visando uma 'dada' formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimentos eleitos como formativos.

Assim, o currículo é um dispositivo que constrói, organiza os conhecimentos, princípios, valores, atitudes e atividades voltadas para a formação dos sujeitos aprendentes que vivem imersos em uma cultura repleta de significações e ideários científicos, políticos e históricos.

Longe de qualquer tentativa de romper a hiperdisciplinarização e construir um currículo que cultive as diferenças e relações dialógicas entre os diferentes campos do conhecimento, a matriz curricular adotada pelo Curso de Pedagogia (2002), organizou-se por núcleos de disciplinas que se dividem em componentes curriculares de Formação Básica, Formação Complementar e Formação Livre, tendo uma duração total de quatro anos, com carga horária total de 3.245 horas, sendo 2.505 horas dedicadas a Formação Básica, 480 horas dedicadas à formação Complementar e 260 horas dedicadas à Formação Livre.

Uma nova matriz curricular foi aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), por meio da Resolução CONSEPE n° 14/2003, sendo alterado pela Resolução CONSEPE n° 48/2003, que dentre outras providências retificou o período de desativação do currículo antigo de 2004.2 para 2005.2, mas em nada alterou a fragmentação existente entre os conhecimentos. Assim, o curso seguiu sem modificações até o ano de 2006, em que, tomando como referência as DCNs, foi aprovado um outro currículo para o Curso de Pedagogia da UEFS.

A Resolução CONSEPE n° 181/2006, tomou as seguintes providências: aumentou a carga horária de 12 disciplinas; diminuiu a carga horária da Formação Complementar, alterando de 480 horas para 300 horas total; alterou a carga horária total dos componentes de Estágios Curriculares Supervisionados de 390 horas para 315 horas; desativou os componentes curriculares de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ciclo) e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2° ciclo); criou na matriz curricular obrigatória as disciplinas de Educação do Campo, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° e 2° ciclo); Organização e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Problemas de Aprendizagem; incluiu na matriz

obrigatória do curso as disciplinas Relações Étnico-Raciais na Escola e Fundamentos Biológicos da Educação.

Em 2009, foi implantado por meio da Resolução CONSEPE nº 043/2009, o componente curricular Libras: noções básicas, o que alterou a carga horária total do curso de 3.320 horas para 3.365 horas, sendo que esta foi a última mudança significativa na organização curricular do curso até o ano de 2018.

Em 2019 a Resolução CONSEPE nº 111/2019, desativou a matriz curricular aprovada em 2003 e implantou a nova matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que passou vigorar a partir do semestre letivo 2019.2, alterando a carga horária para 3.470 horas.

Essa alteração curricular ocorreu em atendimento a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, sendo pensada elaborada e discutida por comissões instituídas pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual os professores que fizeram parte dessas comissões buscaram eleger os conhecimentos, concepções e valores que mais se aproximam da formação defendida pelo curso, que é uma formação integral do pedagogo, um profissional com uma visão ampla do cotidiano escolar.

A matriz curricular foi aprovada ainda com uma organização disciplinar, mas buscando por meio de núcleos estruturantes e eixos a dialogia entre os diferentes campos do conhecimento e uma possibilidade de compreensão mais sólida do licenciando a respeito de sua formação. Essa é uma tentativa de superar a hiperdisciplinarização ainda presente no curso, mas que só poderá ser observada e discutida em pesquisas futuras. Observa-se no quadro abaixo a distribuição da carga horária nos núcleos estruturantes:

QUADRO 02 - Distribuição da carga horária nos Núcleos Estruturantes

NÚCLEOS ESTRUTURANTES	CARGA HORÁRIA
Núcleo de Estudos Básicos ou Formação Geral	1.995

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	405
Estágio Supervisionado Curricular Práticas Pedagógicas	420
Trabalho de Conclusão de Curso	150
Núcleo de Estudos Integradores	
Atividades Complementares	200
Atividade Articuladora Formativa (AAF)	180
Componentes Optativos	120
TOTAL	3.470

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2018).

Os Núcleos Estruturantes do Currículo estão articulados diretamente aos Eixos Formativos que transversalizam cada semestre. Os componentes curriculares estão sustentados em pilares e princípios político-pedagógicos e formativos pensados à luz das DCNs, conforme desenhos apresentados abaixo:

FIGURA 01 – Atividade articuladora formativa I

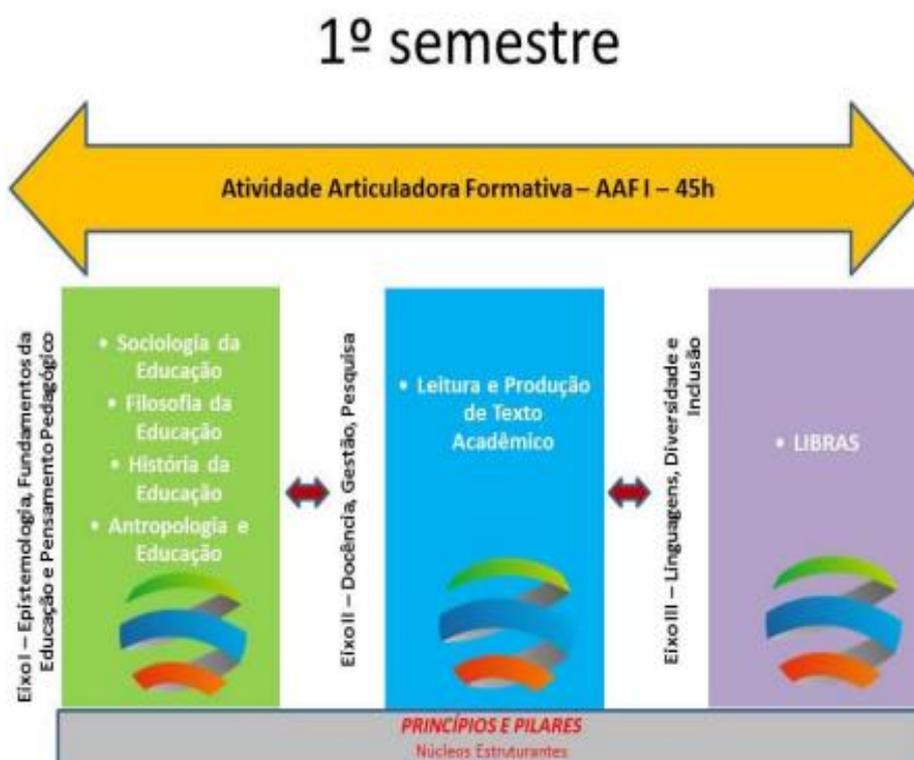


FIGURA 02 – Atividade articuladora formativa II

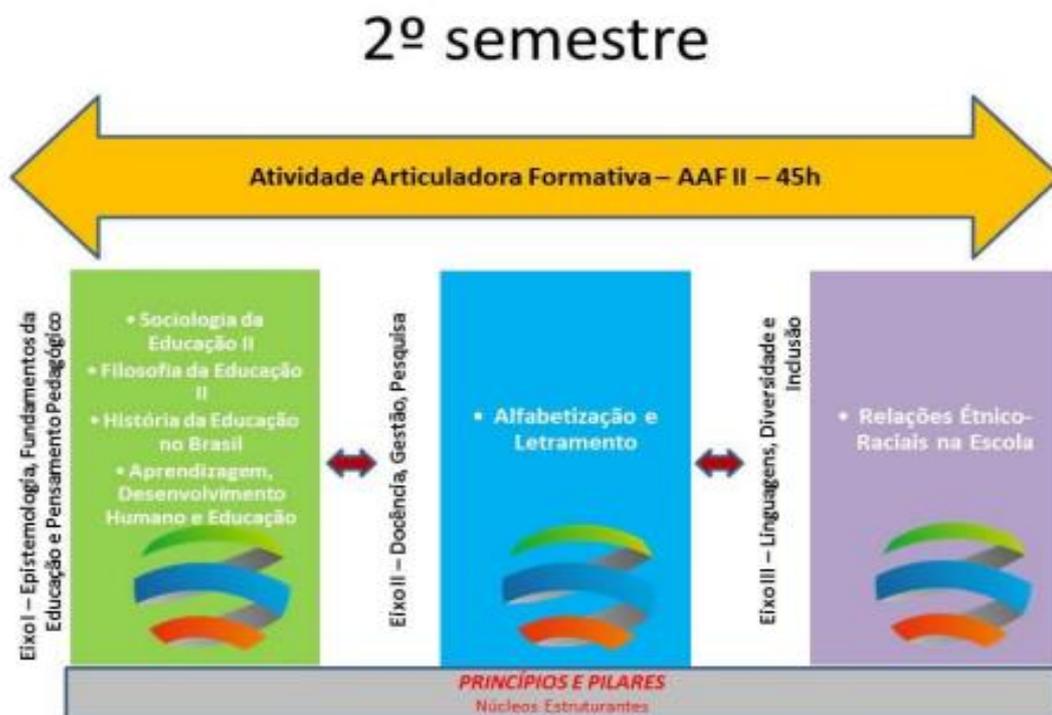


FIGURA 03 – Atividade articuladora formativa III

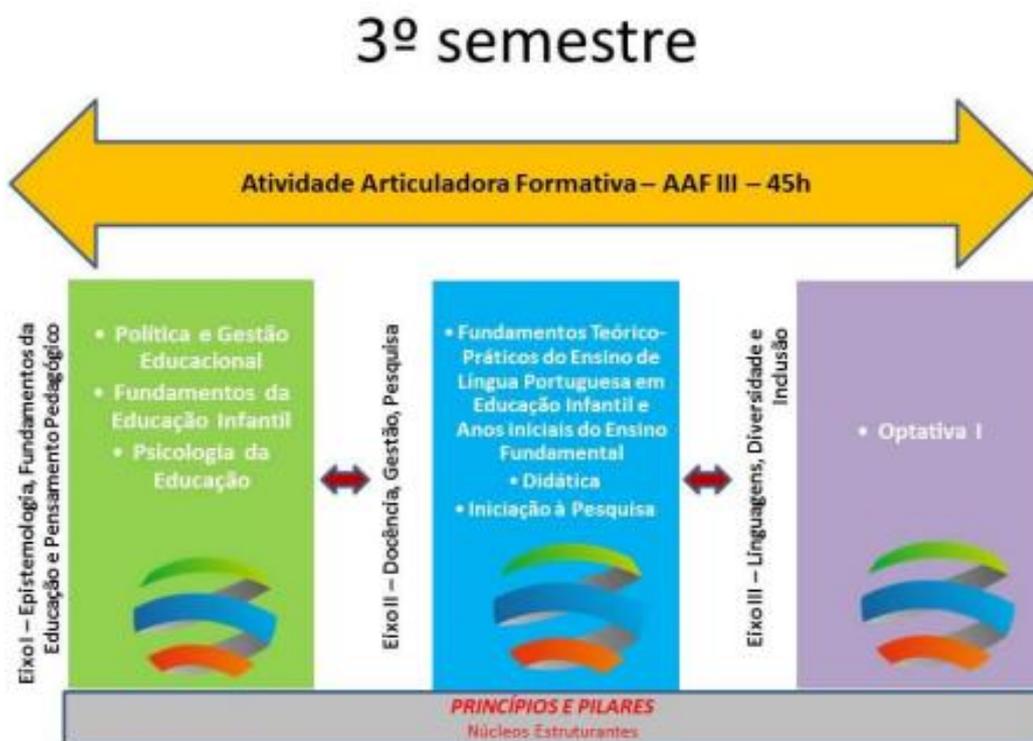
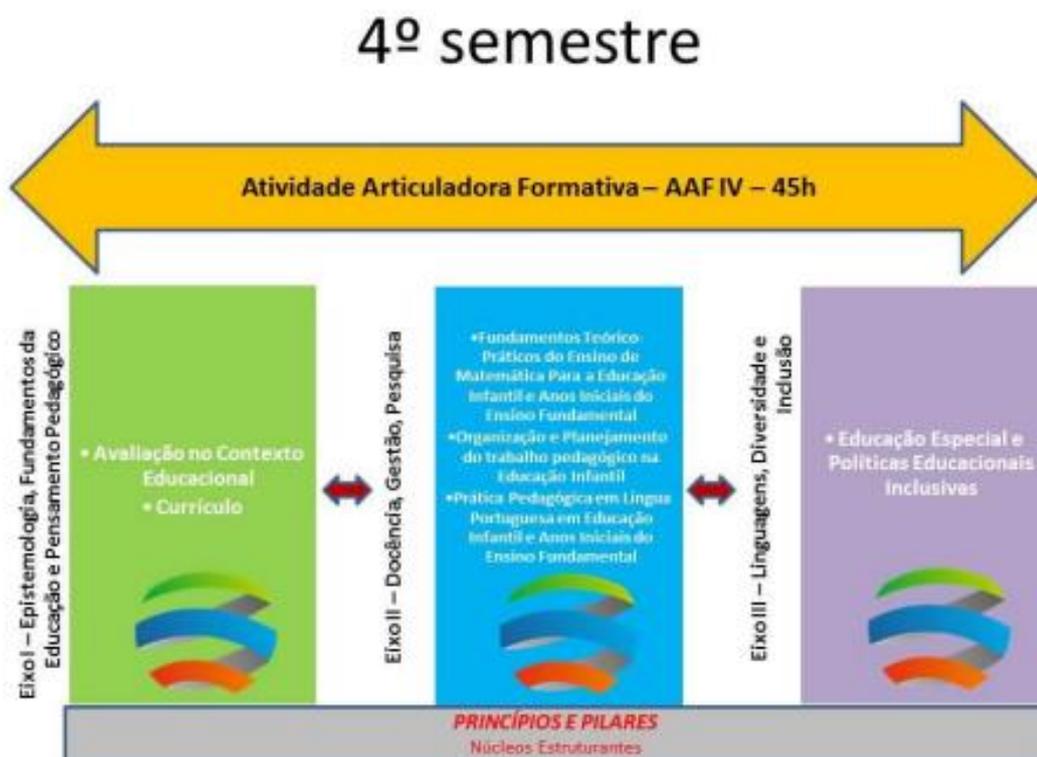


FIGURA 04 – Atividade articuladora formativa IV



Fonte: PPC (2018).

Vale ressaltar que a Resolução nº 02/2015, embora tenha norteado a elaboração da nova matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEFS e seja fruto de um processo de “resistência ativa e que necessita ser implementada, consolidada, nas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação docente” (Taffarel, 2019, p. 3), visto ter sido construída a partir da luta e das pesquisas científicas, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Esta resolução defende uma formação formatada, inclinada para o retrocesso de uma formação técnico-instrumental, no qual o professor se forma à base de competências alinhadas a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, algo que se distancia totalmente de uma formação experiencial como a defendida pelos pesquisadores da área educacional.

Essa revogação da Resolução nº 02/2015, trouxe para o debate as concepções tecnicistas e conteudistas que tem regido a formação de professores no âmbito nacional, e chama a atenção das universidades para a autonomia que estes institutos têm no momento de decidir as suas propostas curriculares, visto o embate que a academia pode organizar frente a estes desmandos.

As alterações presentes no itinerário do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS acompanham as discussões e as políticas de formação de professores de todo o país, buscando alinhar-se com as determinações das diretrizes e construção de uma proposta curricular que possibilite cada vez mais uma inserção do licenciando no campo teórico-investigativo da educação.

Observa-se que o currículo e resoluções foco de análise neste estudo (Resolução CONSEPE nº 14/2003 até às alterações da Resolução CONSEPE nº 111/2019) foram construídos desde a sua concepção de formação, a escolha dos conhecimentos eleitos como formativos, passando por mudanças que revelaram a necessidade dos inacabamentos dos processos, posto que segundo Macedo (2011, p. 107), “o currículo é um texto complexo em constante escrita e reescrita”.

Vê-se que, no projeto de implantação do curso, cada núcleo organizava as disciplinas de acordo aos seus campos de conhecimento, o que não demonstrava uma preocupação em articular os saberes estudados. Isto, conseqüentemente, pode ter dificultado a compreensão dos estudantes do curso acerca das relações necessárias para a sua prática profissional e acadêmica.

O novo Projeto Pedagógico do Curso destaca que as questões que requerem maior atenção partem da necessidade de:

repensar o currículo tornando-o menos disciplinar e mais integrado; organizar os componentes por eixos articuladores que viabilizem a interdisciplinaridade e a possibilidade de, a partir desses eixos, concretizar a curricularização; reformular a sistemática dos estágios fomentando uma discussão sobre a formação e a identidade do pedagogo escutando os sujeitos que colocam, em ação, o currículo; evidenciar a compreensão da docência como base da formação do pedagogo; evidenciar a pesquisa como elemento transversal a todo o currículo; retomar o debate sobre a centralidade da docência fortalecendo os fundamentos teóricos e epistemológicos (PPC-2018, p. 51-52).

É importante frisar que os cursos institucionalizados em um currículo hiperdisciplinar contribuiu para a formação de profissionais dissociados da sua

realidade socioprofissional, em que ao chegar na escola, seu espaço de atuação, os professores encontravam dificuldades para articular os conhecimentos adquiridos na formação com as necessidades da prática docente, o que pode ser um dos prejuízos de um currículo organizado pela lógica disciplinar, visto que esse modelo de organização muitas vezes fragmenta os conhecimentos e não direciona os estudantes a uma compreensão hermenêutica do processo.

Ainda pensando nessa organização curricular, propostas contemporâneas no campo do currículo apontam alguns possíveis caminhos para a organização curricular dos cursos de licenciatura, buscando romper a lógica disciplinar e reducionista, como currículos organizados: por problemas, no qual a aprendizagem é pautada em problemas que são discutidos em grupos de estudos, o que favorece o aprofundamento e troca de conhecimentos; por projetos, que visa integrar os conhecimentos e realidades de modo contextualizados; por temas geradores e de problematização, que se inspiram nos pensamentos de Freire (1985) e possibilitam uma articulação entre o trabalho pedagógico e a realidade sociocultural dos estudantes em formação; por módulos de aprendizagem, que podem ser flexíveis e distribuídos em pequenos blocos que se articulem com temas transversais; por ciclos de formação, que favorecem os ritmos, estilos e tempos diferentes de aprender de cada ator social; e por fim, currículo em rede, hipertextual e educação *on-line*, que apresenta uma proposta de formação multirreferencializada (Macedo, 2017).

Desse modo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS já se aproxima dessas novas propostas, visto que embora apresente uma matriz curricular pautada em disciplinas, os núcleos integradores e as atividades formativas podem ser potencializados fazendo uma interlocução e diálogo entre os diferentes campos de conhecimentos, o que pode minimizar os prejuízos advindos de uma mentalidade e práticas alicerçadas na hiperdisciplinarização, prescrição e reprodução homogeneizante do saber.

4. IMPLICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CURRICULARES PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LICENCIADAS

Compreender as experiências formativas vividas durante o processo formacional e curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da UEFS traduz a vivência singular de cada licenciada, e demonstra como a formação acontece de forma subjetiva e sociocultural mediante escolhas, desejos, intencionalidades e acontecimentos. Conforme destaca Larrosa Bondía (2020, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Tomo essa definição como ponto de partida para a nossa discussão e reitero que a palavra experiência aparecerá muitas vezes na minha escrita, como um espaço de tremores, movimentos e subjetividades. A experiência constitui-se em um processo intenso, denso, com pluralidades de sentidos e, sobretudo, implicado com a subjetivação dos sujeitos. Além de um lugar de passagem é também lugar de encontros, afetos, alterações e criações. É um fenômeno, e como tal, é do campo da amplitude, da complexidade, da reflexividade, da corporeidade, portanto:

[...] a experiência não é um fenômeno solipsista, insular. Como a vida, a experiência é um fenômeno relacional configurada na cultura e como cultura, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos, com o que fazemos e com o que desejamos fazer: projeto (Macedo, 2015, p. 26).

Nessa direção, a experiência apresenta-se com o sentido relacional forjado na cultura, considerando a relação com/o mundo, potencializando a construção de projetos capazes de romper com a história única que instaura atos de currículo⁸. No interior dessas culturas há sempre pautas que se negociam e disputam espaços viáveis para pensar a “experiência formadora” (Josso, 2004), no tocante à reflexão ampliada, implicada e, sobretudo, fundada nos saberes da experiência dos sujeitos.

⁸ “Conjunto de ações que, cotidiana e interativamente, instituem o currículo em todas as suas formas de organização e implementação.” (Macedo, 2017, p. 84).

É importante destacar que conforme os estudos de Macedo (2015, p. 18), “a experiência humana é irreduzível, é um fenômeno mediado por múltiplas referências”, sendo assim, a experiência é marcada pelo singular, diferenciando do experimento, o qual é extremamente genérico.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Larrosa Bondía, 2002, p. 28).

A experiência, pode ser compreendida então como criação, epifanias em movimento hipercomplexo. Assim, essa perspectiva se configura em pensar a formação como experiência, conforme destaca Ribetto (2011, p. 113), “a formação - como experiência ou desde a experiência - não poderia ser planejada só de um modo técnico e ainda, a experiência de formação não é uma coisa tranquila, esperável e frequente: é um acontecimento”, como escreve Larrosa Bondía (2002), a experiência pressupõe também “riscos e perigos”, no sentido de abandonar as certezas que estão muitas vezes aprisionadas em uma perspectiva de formação prescritiva, tecnocrática, monorreferencial.

Esses argumentos sinalizam que a “experiência formadora” (Josso, 2004), pauta-se na articulação entre atividades, estratégias, sensibilidade, afetividade, conhecimentos, culturas que buscam representação e competência, portanto “a experiência também não se explica, ou seja, não se fala dela de fora dela, se compreende” (Macedo, 2015, p. 26).

Para que uma experiência seja formadora, precisa-se de processos que favoreçam a imersão dos sujeitos de modo significativo, possibilitando a construção dos conhecimentos e reforçando suas identidades docentes. Faz-se necessário destacar, que os estudos sobre formação, propostos por Macedo (2017, 2010) e Pineau (1988), pontuam que a problemática da formação começa na concepção curricular e que há um esvaziamento nos estudos sobre formação articulados ao currículo. Este esvaziamento, muitas vezes, se dá por uma concepção equivocada e redutiva sobre o currículo, que o coloca como um documento orientador da matriz curricular que organiza as disciplinas curriculares dos cursos e desconsidera a sua

amplitude e complexidade no que tange o processo formativo dos sujeitos.

Desconsidera-se que o currículo é um artefato do campo do vivido, do experiencial, da realidade dos sujeitos e, precisa ser pensado e articulado a um processo de formação que leve em consideração as necessidades que rompem ao formal e ao que está posto, sendo escrito e reescrito em um movimento reflexivo. Em uma das entrevistas a professora narrou:

Ao vivenciar o curso de pedagogia eu me deparei com algumas questões acerca do currículo, como a ausência de mais disciplinas sobre alfabetização, tinha uma disciplina de metodologia do ensino da língua portuguesa, mas que não dava conta de nos ensinar de fato a como alfabetizar as crianças. Gostaria de ter me aprofundado mais nos estudos sobre alfabetização ou que outras disciplinas também tocassem no assunto. Quando assumi minha primeira turma não sabia ao certo como agir, em alguns momentos fui agindo do modo como fui alfabetizada e mesclando com o que vi na universidade (Sol, Entrevista, 2024).

A narrativa da professora Sol demonstra como o currículo e sua organização acarretam implicações para sua prática. Quando percebe a ausência desse conteúdo, a professora precisa tomar uma decisão, buscar em seu repertório os saberes que adquiriu na universidade e o de sua formação ao longo da vida. Algo que nem sempre é fácil, pois estabelecer essas sinapses demanda tempo e reflexão constante sobre a ação.

Essa foi uma questão que também fez parte do meu itinerário formativo. Por vezes indagava o currículo na tentativa de compreender sua organização e como as disciplinas poderiam se organizar de modo que a construção dos conhecimentos acontecesse mais articuladamente. Discutir sobre alfabetização em um curso responsável por formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é indispensável e se constituiu em uma necessidade externada pelos licenciandos.

Com o novo Projeto Pedagógico do curso, o componente curricular Alfabetização e letramento que possui 75 horas de carga horária passou a integrar o Eixo II da matriz curricular denominado Docência, Gestão, Pesquisa, tendo como emenda:

Conceituação de alfabetização e letramento. Psicogênese da língua escrita. Facetas social, histórica, antropológica, linguística, sociolinguística e psicolinguística dos processos de alfabetização.

Diferentes matrizes teóricas sobre aprendizado da leitura e da escrita e suas implicações pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. A mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Intervenção em classes do Ciclo de Alfabetização (Emenda do componente curricular Alfabetização e letramento)

Essa era uma reivindicação não apenas da professora Sol, mas de outros que destacavam a ausência dessa área do conhecimento e que agora com a nova proposta curricular do curso foram contemplados. A inserção do componente não garante em si que os professores ao adentrarem a sala de aula estarão prontos para alfabetizar, mas já demonstra um avanço nas discussões que norteiam a área da alfabetização.

A professora Sol embora sentisse a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre a área de ensino, não se omitiu e buscou imprimir em sua prática pedagógica os ensinamentos que vivenciou na universidade. Os atos que foram instituídos podem ser considerados como dispositivos políticos, pedagógicos e curriculares, na qual a formação é compreendida como fenômeno que se configura na experiência profunda e implicada do ser humano, que aprende de forma interativa e significativa, imerso em uma cultura e sociedade, por meio das suas diversas e intencionadas mediações. Macedo (2018, p. 198), destaca que:

Os atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas. Como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo; como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. Atos de currículo como conceito-acontecimento, como conceito-dispositivo, orientam nossas práticas para percebê-las como instituintes culturais.

Desse modo, atos de currículo é um conceito eminentemente processualista no campo do currículo, o qual tem contribuído para pensar sobre as práticas pedagógicas vivenciadas tanto por professores-formadores quanto por licenciandos(as) e licenciados(as).

Trata-se, também, de pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea (Moreira, 2001, p. 40).

O currículo que nunca foi um elemento neutro e ingênuo, em sua complexidade carrega as escolhas e concepções dos atores curriculantes que o organiza e põe em ação, trazendo implicações diretas para a formação. Segundo Apple (2002, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação, ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Assim, o currículo faz parte de uma seleção que contempla as dimensões política, ética, estética, cultural, epistemológica e pedagógica, estando situado em uma zona de conflitos, no qual emergem concepções de culturas, ideologias e crenças. De acordo com Moreira e Silva (2002, p. 7-8), “o currículo é considerado um artefato social e cultural [...], não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.”, por isso está sempre em lugar de tensões, mudanças e (re)criações.

O currículo enquanto artefato social, cultural e histórico demonstra a unidade do termo currículoformação⁹, visto as implicações que o currículo exerce sobre as questões da formação, estando intimamente ligados e instituindo outros modos de compreender as situações curriculares e os cenários pedagógicos no que diz respeito ao processo de contextualização, ressignificação.

De acordo com Macedo (2016, p. 100), o currículo enquanto esse artefato é tratado “da perspectiva de que essa invenção sociopedagógica está imbricada ao debate sobre a formação enquanto qualificação da experiência aprendente e que, portanto, se consubstancia num conjunto de atos sensivelmente valorados”. Assim, o currículo visa a qualificação daquele que aprende e que a posteriori constrói sua prática pedagógica a partir das experiências valoradas.

4.1 As experiências formativas como subsídio para os saberes da prática pedagógica

A consciência na formação implica a vida e as experiências vividas de cada

⁹ “Currículo em que a relação entretecida com a formação enquanto experiência irredutível e constitutiva de currículos é ineliminável.” (Macedo, 2017, p. 86).

sujeito da formação, sendo assim, contemplam formações, os quais conjecturam em si, a formação histórica e pessoal de cada sujeito com e no mundo, com suas estratégias e percepções diversas de sentidos em uma construção permanente da condição humana.

[...] o conceito de formação trabalhado pela mediação da reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção; valorizando uma concepção singular e, ao mesmo tempo, socioculturalmente marcada de identidade para si. Mas não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!) (Josso, 2007, p. 431).

A propósito, Macedo e Guerra (2013, p. 3), destacam que o ensino se constitui em ações mediadoras que veiculam conhecimentos, atividades, valores orientados por sistemas de crenças educacionais, estruturado por um currículo legitimado e suas intenções formativas, sendo uma referência, um modelo ao ator social em formação. Assim, os saberes do professor e do licenciando se entrecruzam na busca do conhecimento e no aprender com o outro, produzindo experiências que ganham sentidos capazes de serem reverberados na educação básica.

Tais saberes incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos, de saber fazer e de saber ser. Nessa direção, a ação de ensinar emerge, pois, dos saberes formais apreendidos no contexto da formação, bem como do saber experiencial, “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] Constituem a cultura docente em ação” (Tardif, 2012, p. 49), que se torna objeto de estudo e reflexão.

Segundo Roldão (2007, p. 101):

[...] torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizado de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

O docente quando mobiliza seus conhecimentos de vida e os adquiridos na

formação, reflete em sua ação educativa uma prática reflexiva que marcará o processo de ensino, constituindo-se em uma possibilidade de reflexão para compreensão de como as experiências formativas transformam-se no ato de ensinar.

As ambiências formativas muitas vezes acontecem por meio dos estágios obrigatórios dos cursos de formação de professores e de programas institucionais, visto serem momentos em que os licenciandos conseguem se aproximar mais intimamente do seu futuro espaço de atuação e visualizam nessa experiência os aspectos teórico-práticos que envolvem o cotidiano escolar. A Professora Estrela em sua narrativa destacou como o estágio obrigatório refletiu em sua formação:

O estágio supervisionado foi para mim mais que uma mera formalidade acadêmica, lá eu estabeleci conexões entre os conhecimentos aprendidos na academia e o da prática profissional (Estrela, Entrevista, 2024).

Diante desta narrativa é possível compreender que os saberes da docência muitas vezes são forjados durante o processo formativo, mas também dos modos com os quais as professoras produzem e mobilizam seus saberes no exercício de sua profissão. Esta narrativa me fez rememorar meu primeiro estágio supervisionado, que realizei em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, quando cheguei no CMEI com minhas colegas de turma logo fomos acolhidas e direcionadas para a turma em que o estágio seria realizado, fiquei alocada em uma turma de crianças de três anos e ali pude ampliar meus conhecimentos e saberes sobre essa faixa etária e seus modos de desenvolvimento, discussões frequentes na universidade, principalmente nas disciplinas voltadas para a psicologia da educação.

Para melhor compreendermos os saberes explicitados no texto, apresento abaixo eixos que são considerados por Tardif (2012) como fios condutores dos saberes do professor.

Quadro 3 - Fios condutores do saber do professor

Fios condutores	Saberes do professor
Saber e trabalho	O saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Diversidade do saber	Entende que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente.
Temporalidade do saber	Reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.
Experiência de trabalho enquanto fundamento do saber	Focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o <i>habitus</i> , que são certas disposições adquiridas na e pela prática real.
Saberes humanos a respeito de saberes humanos	Expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.
Saberes e formação profissional	É decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Fonte: Tardif (2012).

Para o autor, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos e a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras integra esses diferentes saberes. Desse modo, o saber docente pode ser definido como "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2012, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas da sua humanidade.

Esses saberes são mobilizados pelas professoras no contexto da sua profissão, no entanto para que esses saberes emergjam na prática das professoras é necessário um processo de reflexão, de autonomia e de transformação. Em entrevista a professora Estrela narrou:

Dentro da minha prática em sala de aula eu busco sempre me lembrar dos conhecimentos que aprendi e das experiências que adquiri durante o curso. Embora muitas vezes encontro no próprio cotidiano da escola as soluções e caminhos que estou procurando. Com o tempo começamos a lidar com essas situações de forma mais simples e rápida. Acho que são questões que adquirimos com a experiência em sala de aula (Estrela, Entrevista, 2024).

Diante desta narrativa nos cabe uma reflexão acerca do que é conhecimento e o que é saber. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 312), apresentam uma discussão sobre estes termos, em que destacam o conhecimento como “uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” e o saber como “modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizados ou rigoroso e mais articulados a outras formas de saber/fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação”.

Coloca-se então em discussão os conhecimentos dos acadêmicos *versus* os saberes dos professores. Qual seria o mais importante? Fiorentini (1994), destaca que a formação e a seleção de professores durante muitos anos se voltavam quase que exclusivamente para os conhecimentos que eles deveriam possuir. As questões acerca da prática pedagógica e dos saberes docentes eram pouco valorizadas, ficando muitas vezes esquecidas.

Evidenciava-se a existência de um distanciamento entre os saberes científicos produzidos pela academia e os saberes produzidos pelos docentes no exercício da sua prática. Somente a partir da década de 1990 que as pesquisas educacionais passaram a reconhecer a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes suscitando maiores discussões. Desse modo, passou-se a se valorizar tanto os conhecimentos teóricos advindos da teoria, como os saberes produzidos pelos professores no exercício da sua prática docente.

A narrativa de Estrela revela ainda a relação que se estabelece entre o fio condutor do saber e trabalho e a sua prática pedagógica, visto que os saberes que foram evidenciados são provenientes da sua própria prática de ensino. O cotidiano da escola, a relação com seus pares e com seus estudantes trouxeram implicações para o desenvolvimento do seu exercício docente.

É notório que os saberes da docente foram sendo forjados a partir do desenvolvimento da sua prática pedagógica e dos saberes oriundos da sua formação, que à medida que são rememorados se constituem essenciais para a sua prática docente. Em sua entrevista a professora Lua narrou o itinerário de sua escolha pela profissão e como o estágio realizado em sua formação foi importante para que ela abraçasse a educação como campo da sua profissão.

Na minha adolescência uma das minhas professoras me observou fazendo os deveres com meu irmão e me disse que eu levava jeito para a profissão docente, ainda concluiu que eu deveria pensar melhor sobre ser professora. Naquele momento com 15 anos eu ri dela e com ela, negando e dizendo que isso não era para mim. Terminei o Ensino Médio e tive que escolher uma profissão para seguir e para minha surpresa, a profissão que mais me interessou foi a de professora, logo lembrei da nossa conversa. Fiz o vestibular e entrei na universidade, não foi fácil, pois tive uma educação fragilizada e não tinha perspectiva de ter uma graduação, mas minha família sempre me incentivou. No quinto semestre, realizei o meu primeiro estágio, foi o momento em que tudo se revelou, o momento do vai ou racha e eu continuei e abracei a educação (Lua, Entrevista, 2024).

Uma questão que aparece latente na narrativa da professora é o destaque feito a sua educação básica, em que ela a caracteriza como fragilizada. Essa é uma realidade enfrentada por diversas licenciandas, inclusive me incluo nessa afirmativa, visto que muitas das estudantes dos cursos de licenciaturas são oriundas das escolas públicas e destacam essa dificuldade de acesso e permanência na universidade, não apenas devido às dificuldades financeiras, mas também pela dificuldade de acompanhar as discussões teóricas que possuem e demandam uma base sólida de conhecimentos. Em estudo recente Gatti *et al.* (2019, p.142) aponta algumas questões que são importantes para esse debate:

O aumento das matrículas de negros e jovens de menor renda no período recente, bem como da consolidação das vantagens educacionais das jovens mulheres sobre a juventude masculina, são fruto da maior proporção de estudantes de grupos desfavorecidos que passou a concluir o ensino médio, da ampliação de vagas no ensino superior e dos programas de ação afirmativa nas IES públicas e privadas.

Percebe-se que os estudantes das licenciaturas em sua maioria passaram a ter acesso ao Ensino Superior a partir dos programas de ação afirmativa das universidades públicas, algo que tem aumentado a demanda pelos cursos e a necessidade de transformação de suas organizações, visto que os estudantes apresentam demandas específicas de conciliar trabalho e estudo, e de construir os conhecimentos necessários para permanecerem na graduação.

Observa-se ainda a partir da narrativa da professora que o componente Estágio Supervisionado acaba sendo um divisor de águas para a formação dos estudantes, que vislumbram nesse componente a oportunidade de se aproximar do seu campo de

atuação e de uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem, algo que em alguns momentos parece muito distante na universidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução do CNE/PC nº 02/2015, determina que o Estágio Supervisionado Curricular é obrigatório e com carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais asseguram que o estágio curricular:

Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteadas pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio (Brasil, 2015, p. 15).

Desse modo, o estágio é um dispositivo possibilitador aos estudantes, de uma aproximação com as vivências que ocorrem no interior do espaço educativo, evidenciando-se também um cenário para reflexão sobre o campo da docência e suas implicações.

Nesta Resolução destaca-se ainda a pesquisa como componente fundamental da formação e da prática docente. Entre outras questões, é indicado que a formação de professores conduza o futuro professor “[...] à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (Brasil, 2015, p.24). Entende-se, portanto, que a legislação propõe a pesquisa como fundante para que os futuros professores alicercessem a sua prática na perspectiva da práxis.

No curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS de acordo com o novo PPC, os estágios obrigatórios integram 405 horas. Cada Estágio é composto de 105 horas, sendo 60h - Teóricas e 75h - Práticas. Pode vivenciar novamente esse componente ao realizar o tirocínio docente no componente curricular EDU 548 - Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela professora Cenilza, no semestre acadêmico 2023.1.

O referido componente possui como ementa¹⁰: Docência compartilhada em escolas / campos de Estágios dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Registro da experiência e avaliação compartilhada. E como objetivo geral: Possibilitar a aproximação do estudante/estagiário ao contexto escolar que, por hora, se apresenta no formato de trabalho remoto, assegurando a articulação da universidade com a Educação Básica, por meio das interações entre professores formadores, professores regentes e professores em formação inicial (estagiários), reconhecendo a instituição escolar como o contexto natural de ação e reflexão sobre a práxis pedagógica e o ensino enquanto um dos objetos da docência.

As aulas de Estágio aconteceram no módulo II da universidade, todas às quartas-feiras e voltavam-se para as discussões teórico-práticos do ensino. Uma turma de 16 estudantes, todas mulheres e cheias de inquietações sobre a docência. Embora as estudantes já tivessem realizado o estágio obrigatório na Educação Infantil, era notório a insegurança e ansiedade para entrar no novo campo de estágio. As primeiras aulas foram dedicadas ao estudo da legislação e documentos que norteiam o Ensino Fundamental, a compreensão do ambiente educativo e dos sujeitos que compõem essa etapa de ensino.

Compreendo esse momento como de singular importância, visto que antes de adentrar as escolas campo era preciso que as estudantes conhecessem os documentos que asseguram o ensino, a organização da matriz curricular das escolas, assim como se aprofundarem nas questões que envolvem a realidade escolar, o contexto em que as escolas estão inseridas, os estudantes e famílias que são atendidas, o perfil do corpo docente e as singularidades que envolvem o cotidiano escolar.

Após esse primeiro momento do componente, foi o momento de conhecer e escolher as escolas em que seria realizado o estágio. A professora Cenilza apresentou a lista de escolas, a quantidade de vagas para cada uma e as estudantes se dividiram partindo para o campo.

A aula seguinte a essa imersão das estudantes no campo foi cercada pelas problematizações sobre o cotidiano escolar e seus desafios. As estudantes relataram a dificuldade de agir diante de questões que não estavam postas no currículo do curso,

¹⁰ Ementa e objetivo geral retirados do plano de ensino do componente curricular disponibilizados pela professora do componente curricular.

como uma educação antirracista e de gênero, posto que era visível conflitos gerados por essas questões dentro da sala de aula.

Diante desses relatos a professora Cenilza foi conduzindo as discussões em sala de aula paralelamente aos estudos teóricos, de modo que ao final do estágio cada estudante elencou um eixo sobre as especificidades do trabalho docente no contexto escolar atual e se debruçou a escrever sobre o tema e posteriormente gravar um podcast que foi compartilhado com as escolas campo de estágio e a comunidade acadêmica.

Me recordo que ao cursar as disciplinas de estágio era tomada por um misto de sentimentos, como ansiedade, medo e expectativas. Como seria a chegada na escola? Como seria recebida pela professora regente e pelos estudantes? Como seria o cotidiano da turma? Eram perguntas que surgiam e que me faziam querer conhecer, pesquisar e compreender este ambiente. A escola que sempre foi o meu espaço de estudante, neste momento seria um espaço de aprendizagem profissional.

Nos Estágios pude me reconhecer enquanto pertencente a este lugar. A escola seria realmente o meu ambiente de trabalho, lugar de construção, partilhas, vivências e trocas. Mesmo sendo por um breve período, compreendo o estágio como um divisor de águas dentro do curso de formação. Ser chamada de “pró” e assumir esta função, fez com que a minha identidade docente começasse a brotar, algo que se consolidou com a minha chegada à sala de aula enquanto professora.

Refletir sobre essa prática pedagógica que acontece no cotidiano escolar requer pensar a construção de um saber-fazer do professor que é repleto de conhecimentos, saberes e experiências. Nessa perspectiva, é importante destacar que a prática pedagógica se organiza a partir das intencionalidades e é regida pela práxis, visto que nela existe uma concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ocorrendo a unidade entre teoria e prática (Franco, 2016).

Isso acontece à medida em que são mobilizados os saberes e experiências apreendidos na formação, juntamente com os outros elementos que condizem com o trabalho docente. Caldeira e Zaidan (2010, p. 21), destacam que os elementos essenciais para essa construção se dar a partir da: “experiência, corporeidade, formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”.

Considero que a experiência que vivenciamos desde a época de estudante deixam marcas que influenciam na construção dessa prática docente. Muitas vezes

paro e reflito acerca de posturas da minha professora da 1º até a 4ª série¹¹ - Ensino Fundamental, a professora Vera Lúcia evidenciava com a sua prática o modo que se situava no mundo. Nos ensinava com o rigor necessário, de que precisávamos aprender a ler, escrever, calcular e ciências, mas também pensava no humano, nas necessidades individuais de cada estudante para aprender, no contexto em que estávamos inseridos, nas dificuldades e potenciais que poderiam ser desenvolvidos.

A prática da referida professora apresenta a intencionalidade da sua prática pedagógica mediada pela sua ação de ensinar. A esse respeito, Franco (2016, p. 541), salienta que:

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Essa citação me lembra muito os ensinamentos de Freire (1996), quando o autor destaca que o ato de ensinar demanda uma postura ética, política e pedagógica do professor, visto que ensinar não se constitui apenas em transferir algo para o outro, mas é dar possibilidades para que o estudante construa a sua aprendizagem durante o processo. Não é um agir mecânico e tecnicista, mas um agir intencional, relacional e mediado por saberes.

Para construir a sua prática, o docente busca em sua formação as experiências que foram significativas e os saberes profissionais que acredita serem fundamentais, como: os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais¹². A esse respeito a professora Lua narrou:

Nas disciplinas de metodologia do ensino eu me sentia mais perto do chão da escola e dos conteúdos que iria ministrar. Ficava me

¹¹ Devido a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, a nomenclatura mudou para 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais.

¹² Os saberes pedagógicos permeiam a prática educativa. Os saberes disciplinares são adquiridos na formação inicial e continuada. Os saberes curriculares são como as instituições fazem o gerenciamento dos conhecimentos produzidos e selecionados para serem ensinados. Os saberes experienciais são os saberes produzidos no cotidiano do fazer docente.

imaginando dando aula quando realizava os seminários, sentia de perto como seria a minha rotina na escola, visto que tinha que planejar, apresentar e depois avaliar o processo [...] nas aulas de metodologia do ensino da matemática eu aprendi a como ensinar fração e os conceitos básicos da Matemática, algo que antes para mim não era tão claro (Lua, Entrevista, 2024).

Em sua narrativa a professora Lua destaca como os saberes disciplinares, ou seja, os saberes adquiridos na formação apresentam implicações para a sua prática pedagógica. As experiências formativas instituídas na formação inicial auxiliam na construção do ensino realizado pelas professoras, que ao ensinar integra os diferentes saberes que se relacionam e constituem o trabalho docente. Aparece nessa discussão também a dimensão da aprendizagem pela/na prática, em que o planejamento, as metodologias e a formação com objetivos específicos direcionam a prática desenvolvida pela professora.

Para Gauthier *et al.* (1998, p. 28), o ensino pode ser concebido como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Desse modo, esse reservatório de saberes se traduz em um repertório de conhecimentos que o professor possui e utiliza mediante a necessidade da sua ação pedagógica e a sistematização desses saberes docentes pode ainda contribuir para a construção das identidades profissionais dos professores.

4.2 Caminhos entre a construção da prática pedagógica e as identidades docentes

Ser professor envolve lidar com desafios da prática profissional, tomar decisões e superá-las. A profissão docente, entre outras, destaca-se como uma das mais complexas, mutáveis e multifacetadas em termos de identidades profissionais. Quando pensada atrelada a formação, essas identidades emergem como um processo dinâmico, no qual a dualidade entre estabilidade e mudança se apresenta de forma aparente (Campos, 2017).

As mudanças fazem parte do itinerário do professor que a cada dia se depara com os desafios da profissão e precisam se reinventar. Em entrevista a professora Estrela narrou:

Logo após terminar a graduação, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada de ensino. As incertezas sobre o que me esperava

nessa primeira experiência como regente me inquietavam, não sabia como deveria agir. Ter tido na formação inicial o componente de estágio e ter vivenciado mais intimamente o cotidiano escolar, foi um facilitador para essa primeira vez em sala de aula. Eu possuía os conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para me auxiliarem no processo, mas me faltava manejo para a gestão da sala de aula. Esse foi um desafio, saber lidar com a turma, com as suas subjetividades, cada aluno possuía uma história e uma necessidade diferente, mas logo fui aprendendo a reconhecer as particularidades e preparar as minhas aulas de modo atrativo e significativo para o grupo. Quando comecei a lecionar em outra instituição na rede municipal de ensino, fiz tudo de acordo com o que realiza na outra escola, utilizava os mesmos planejamentos, mas logo vi que não estava surtindo o mesmo efeito, os alunos não estavam se interessando pelas aulas. Percebi que estava desconsiderando o contexto e realidade daquelas crianças e foi preciso redirecionar a rota, repensar a minha prática pedagógica e o meu modo de ensinar (Estrela, Entrevista, 2024).

A professora em sua narrativa demonstra como apenas o saber pedagógico não é suficiente para a construção da prática pedagógica, visto que embora ela possuísse os saberes necessários para o ensino, foi preciso rever a sua prática e aprimorá-la, algo que foi possibilitado devido a um saber experiencial que já estava se constituindo em sua trajetória.

Aqui nos cabe uma reflexão acerca do ensino, esse ato que deriva do verbo ensinar e tem sua origem no termo latino *insignare*, que significa “pôr uma marca”. O ensino durante muito tempo foi concebido como foco do processo de aprendizagem, pensava-se muito em como ensinar e esquecia-se do como se aprende, de como as crianças aprendiam e construía os seus conhecimentos. O ato de ensinar era visto como um ato de controle e de uniformização dos estudantes, que “ao aprenderem o que lhes era ensinado se transformavam no que antes ainda não eram” (Galeffi, 2017, p. 65).

Somente quando o foco da escola mudou do ensino e passou a ser também a aprendizagem, a escola deixou de ser um lugar em que apenas se ensina, para um lugar em que se aprende. Freire (1997, p.19), destaca que “não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”. O ensino é uma mão dupla com a aprendizagem, o que determina o termo ensino e aprendizagem, quando ensinamos estamos aprendendo e ao aprender também podemos ensinar. Anastasiou (2003), em seus estudos sobre o ensino criou o termo ensinagem para indicar uma

prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e estudante, que insere tanto a ação de ensinar quanto a de aprender.

Seguindo este pensamento a professora Lua destaca em sua narrativa a importância de estudar as metodologias de ensino para entender como os educandos aprendem e assim construir a sua prática pedagógica:

Ao assumir minha primeira turma na escola, eu comecei a estudar bastante e a me dedicar às metodologias de ensino, área de conhecimento que eu já gostava na universidade. Com os meus estudos eu fui construindo a minha prática, pensando em qual metodologia mais se adequava a minha turma, ao conteúdo que eu precisava ensinar e os diferentes modos que meus alunos aprendiam. Assim a cada aula eu buscava levar uma metodologia diferente, um dia uma aula mais expositiva, em outros com mais ludicidade, mas sempre visando o aprendizado das crianças (Lua, Entrevista, 2024).

Lua apresenta em sua narrativa questões importantes para o debate acerca das metodologias e tendências pedagógicas que circunscrevem ao ensino, posto que ao narrar a preocupação com a metodologia se revelou como uma espinha dorsal da sua prática. Ao salientar que têm dias que suas aulas são mais expositivas a professora demonstra aspectos de uma prática pautada em um ensino conservador, em que se pretende “transmitir” os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados são previamente preparados, sistematizados e organizados pela professora e os estudantes são considerados “tábulas rasas¹³”. Dessa forma, a professora é quem “domina” os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem ensinados aos estudantes (Leão, 1999).

Por outro lado, a professora salienta ainda em sua narrativa que também baseia a sua prática em um ensino mais lúdico e no qual o estudante é o centro da aprendizagem, algo que se aproxima do paradigma construtivista, o que se contrapõe ao meu argumento inicial, visto que na tendência conservadora o professor é considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, podemos compreender que a prática desta professora não é centrada em apenas uma tendência ou teoria de ensino, mas que ela incorpora elementos das diferentes metodologias na sua prática pedagógica.

¹³ Mente desprovida de ideias, de saberes ou de conhecimentos, que necessita de instrução para aprender o mais básico de um assunto.

A colaboradora Lua evidencia ainda em sua narrativa a importância da autoformação, um dos movimentos basilares da teoria tripolar de Pineau (1988). Em sua teoria, Pineau propõe três movimentos: a autoformação que se baseia na aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e resultados; a heteroformação, que são aspecto das relações sociais e culturais que se estabelece em um processo contínuo de trocas com os outros e se propicia a construção de saberes; e a ecoformação, um modo de recriar a experiência, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. Dessa forma, o processo de aprendizagem é um ato de busca, de troca, de interação com a natureza, segundo o qual essa experiência vai o transformando.

Para o autor, a autoformação é um dispositivo que possibilita a transformação de si a partir da busca pelo conhecimento. A professora se autoforma articulando às influências dos outros (heteroformação) e do meio profissional em que atua (ecoformação), construindo um repertório de saberes que auxilia na sua constituição identitária da docência.

Os saberes que são constituídos ao longo da profissão possibilitam as professoras irem construindo suas identidades docentes, em um processo movente e dinâmico. A cada saber adquirido novas identidades vão surgindo e se revelando como o fio condutor da profissão. Estando em um constante devir, percebemos estes saberes como fundamental na construção do que somos. Desse modo, as identidades profissionais docentes, de acordo com Nóvoa (1992, p. 16), constrói-se:

Sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

A formação de uma pessoa engloba todos os aspectos singulares e complexos do seu desenvolvimento, incluindo conhecimentos, habilidades, valores e significados. Destaca-se que essa formação está diretamente ligada à realização pessoal e profissional, ultrapassando os limites da educação formal básica e superior. Isso implica que a formação dos professores é um processo contínuo, acompanhando as diferentes etapas da carreira, desde a formação inicial até o desenvolvimento ao longo da vida profissional.

Para Imbernón (2006, p. 63), “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”. Desse modo, as práticas de formação realizadas no desenvolvimento do exercício profissional destacam as implicações para a consolidação de um pensamento educativo, de uma imagem identitária da docência.

O processo de atuação é fundamental para compreender a concepção das identidades, que se baseiam na relação sociológica entre identidade para si e identidade para os outros. As formas identitárias resultam da interação entre objetividade, subjetividade e socialização, que é construída não apenas pela educação formal ou pela família, mas também pela maneira como o indivíduo negocia, reinterpreta e desenvolve um senso de pertencimento em relação à sua profissão. Portanto, as identidades são vistas como um processo constante de tensão entre o individual e o social.

Dubar (1997, p. 13) destaca que:

A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações.

Desse modo, as identidades não são fixas, prontas e acabadas, mas é algo em movimento, em constante formação e transformação, influenciada por diversas formas e representações. Para Hall (2001, p. 13):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmo ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Desse modo, existe em cada um de nós uma multiplicidade de identidades possíveis, com as quais podemos nos identificar e modificar a cada momento. Essas identidades vão sendo construídas nas relações que se estabelecem pela identidade

social, refletindo tanto o núcleo essencial da pessoa quanto as relações dentro de grupos profissionais e culturais.

No que diz respeito às identidades profissionais, Garcia (1992), destaca que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que engloba diferentes estágios ao longo da carreira e no qual os futuros professores já internalizam os fundamentos da profissão desde o momento em que a escolhem. Nesse sentido, a dimensão humana está intrinsecamente ligada aos professores, sendo difícil separá-los, o que inevitavelmente influencia suas práticas pedagógicas e a construção de suas identidades.

A construção identitária docente vai muito além de adentrar a sala de aula e o cotidiano escolar, é reconhecer neste ambiente a significação da sua profissão. O professor constrói o sentido da sua prática, pertencendo aos coletivos de professores que lutam e defendem a educação. É neste espaço que vai se constituindo e afirmando a sua pertença a esse lugar.

Conforme Day (2002), a construção das identidades profissionais é um processo gradual que envolve a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a interação com os pares e a busca por formação continuada. Ela é construída por meio de narrativas pessoais que refletem suas experiências, crenças e valores. Ao contar suas histórias, o professor dar sentido à sua prática e reafirma sua identidade profissional. Corroboro com Pimenta (2002, p. 07) ao destacar que:

A identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Essas histórias não são apenas relatos de eventos, mas sim expressões da trajetória individual de cada educador, destacando o papel fundamental da experiência pessoal na definição de quem são como profissionais da educação. Josso (2004, p. 163) destaca que se trata de uma jornada para se encontrar.

[...] nossos itinerários de vida, os nossos investimentos, as nossas intenções podem se constituir como base numa auto-orientação que

articula o que herdamos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertencas, as nossas valorizações e os desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar.

A identidade é construída a partir da intersecção de elementos, como, por exemplo, o lugar de pertença no mundo e o sentimento de pertencimento à sociedade que está inserido. É preciso olhar para o lugar e olhar de forma dinâmica. Assim, compreendemos que o olhar sobre as identidades profissionais de professoras não pode ser um olhar estático, imutável, pois esse é um fenômeno que possui diversas implicações que são estabelecidas com o mundo e o trabalho. Assim como, é um universo movente e de rápidas transformações, em que as identidades estão em processo permanente de construção. Em sua narrativa a professora Sol destaca:

Quando me tornei professora, os elementos da minha experiência enquanto estudante da educação básica e os conhecimentos específicos que fizeram parte da minha formação na universidade criaram outros significados. Foi um processo demorado, mas minha prática na escola propiciou a mobilização de novas relações entre aquilo que aprendi na universidade e a realidade escolar. Assim, fui me constituindo professora, estabelecendo relações entre os conhecimentos e saberes e me identificando cada vez mais com a profissão. Essa identificação aconteceu por meio da minha própria prática, as trocas com as outras professoras e da minha inserção no sindicato dos professores (Sol, Entrevista, 2024).

Assim, nota-se a importância da mobilização dos saberes que as professoras possuem no início de suas carreiras e como constroem o “ser professor” ao longo de sua atuação profissional e as possíveis implicações, que começam desde a formação inicial, para a sua prática docente. Percebe-se que as experiências vivenciadas antes, durante e depois da formação inicial são indispensáveis para o desenvolvimento da prática pedagógica. Vale ainda destacar na narrativa da professora que a ideia de uma rede de apoio e de um trabalho colaborativo, auxilia na constituição das identidades docentes, que embora seja inacabada, complexa e jamais findável vai se constituindo ao longo de toda trajetória docente.

As identidades docentes não surgem automaticamente após a conclusão do curso de formação inicial, é necessário construí-la. E isso é um processo individual e coletivo, complexo e dinâmico, visto que existe uma diversidade de identidades docentes em que cada uma delas depende do local no qual a professora está inserida e dos fatores que contribuem para essa formação.

Se constituir professora é um processo de construção, em que os caminhos são traçados a partir de fundamentos que remetem ao próprio professor. Trata-se de reflexionar sobre a sua postura na sala de aula, o modo como planeja o processo de ensino e aprendizagem, enfim, tudo o que pressupõe a sua prática pedagógica. Dessa forma, a prática pedagógica do professor implica no desenvolvimento de sua identidade docente que pode ir mudando ou se transformando ao longo da profissão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que historicamente, os cursos de formação inicial de professores tem sido o espaço fundante de debates sobre a formação e a prática pedagógica. Por tanto a intenção de desenvolver o tema desta pesquisa se deu a partir da minha própria experiência, visto que ao ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia da UEFS, me surgiram inquietações acerca da minha formação e das implicações das experiências para minha futura prática na escola, de modo que ao finalizar o curso de graduação e adentrar no mercado de trabalho me via estabelecendo essas relações.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da UEFS me deparei com a necessidade de reflexionar sobre como as experiências vividas na formação inicial implicam na prática pedagógica das professoras licenciadas em Pedagogia, posto que o curso de formação inicial se constitui em um espaço formativo para discussões e reflexões voltadas à construção de conhecimentos didáticos pedagógicos que são fundantes para o exercício profissional.

Sendo assim, essa pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como as experiências formativas e curriculares instituídas na formação inicial implicam na construção da prática pedagógica de professoras licenciadas em Pedagogia da UEFS? Foi no intuito de responder a essa questão que dei início a pesquisa, tendo como objetivo geral: compreender as implicações das experiências formativas e curriculares para a prática pedagógica das professoras.

Nas reflexões teórico-metodológicas tecidas neste trabalho, destaco a importância das narrativas (auto)biográficas como dispositivo potente da pesquisa de abordagem qualitativa face às inquietações com o rigor científico e a ética na pesquisa. Deste modo, sugiro voltarmos os olhares para a pesquisa, cujo foco central abordou a temática da formação, currículo, prática pedagógica e identidades docentes.

Quando rememoro a minha trajetória no curso de Pedagogia visualizo a construção de conhecimentos que são fundantes para o exercício da minha profissão. As discussões acerca da infância, das fases de desenvolvimento e de gestão da sala de aula foram assuntos importantes e que nos estágios foram se revelando, apresentando-se no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Percebo que as experiências que vivenciei no curso, principalmente nos estágios e na iniciação

científica implicam na construção da minha prática pedagógica, visto que mobilizo os saberes que foram adquiridos a partir destas experiências, como a organização da sala de aula, dos ambientes etnoformativos e a curiosidade epistemológica de investigar sobre as necessidades das crianças e seus modos de aprender.

As informações obtidas na pesquisa apontaram que as experiências formativas vivenciadas no interior do curso de formação de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia, apresentam implicações para a prática pedagógica das professoras, principalmente na mobilização dos saberes necessários e a identificação para o trabalho docente.

É importante ressaltar que as colaboradoras reconhecem em suas narrativas as implicações da formação inicial para a atuação e desenvolvimento da docência, e destacam a importância das experiências e dos saberes para a constituição identitária do ser professora, visto que essa identificação se constrói a partir das significações que cada professora dá a sua própria atividade docente, fazendo emergir uma identificação, fundamentada nos seus saberes e suas trajetórias formativas. Logo, a formação inicial é um espaço de produção de experiências que fundamentam a mobilização dos saberes e suas representações para a construção da prática pedagógica e constituição da identificação profissional. A seguir, apresento uma representação de como se deu o caminho inconclusivo narrado pelas professoras.

FIGURA 05 – Significações do se constituir professora



FONTE: Produzida pela autora.

Assim sendo, compreendemos que as experiências formativas e curriculares oportunizadas pelo curso de formação inicial em Pedagogia da UEFS apresentam implicações significativas para a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras na educação básica, visto que as professoras evidenciaram em suas narrativas aspectos fundantes da sua prática que foram alicerçados na mobilização dos saberes e experiências que vivenciaram, assim como da importância dessas experiências para suas constituições identitárias do ser professora

Ao narrar as suas histórias formativas, as professoras deixaram transparecer o as suas subjetividades e revelaram as significações que cada uma apresenta em sua prática. Acreditamos na existência de um núcleo, que norteia esses caminhos e que implica em uma prática pedagógica repleta de experiências e saberes que mobilizam o ser docente.

Não posso findar a escrita deste texto sem mencionar as dificuldades que atravessaram a realização da pesquisa. No processo de desenvolvimento de estudos envolvendo seres humanos, existem algumas dificuldades e obstáculos para que a pesquisa possa, de fato, acontecer, posto que há um longo percurso desde o contato inicial com as colaboradoras até a recolha das informações. Esse foi um dos principais desafios desta pesquisa, visto que as professoras possuíam uma carga horária extensa de trabalho e o processo de recolha de informações ocorreu em um prazo mais longo que o previsto, o que acarretou a prolongação do período de realização da pesquisa.

Sendo assim, o estudo realizado apresentou algumas limitações acerca da quantidade de colaboradoras da pesquisa, visto que a princípio havia pensado em convidar 4 a 6 professoras, algo que se tornou inviável diante do tempo real que havia para a realização das entrevistas e análise das informações. Outra limitação importante se refere a exclusão de um dos dispositivos da pesquisa, posto que a priori realizaria as entrevistas narrativas e os ateliês biográficos, mas com o delineamento do estudo e dos prazos foi necessário optar por apenas um dos dispositivos, no qual optei pela entrevista, acreditando ser um dispositivo que traria maior densidade para a recolha das informações.

Com as discussões apresentadas no decorrer deste texto, não tenho como objetivo apresentar respostas prontas e acabadas, mas possibilitar a abertura de novos tensionamentos e produções acadêmicas que conduzam à reflexão sobre as

experiências formativas, curriculares e identitárias vivenciadas pelas professoras nos cursos de formação inicial.

Por fim, entendo que a reflexão acerca das narrativas (auto)biográficas oportunizaram compreender como as experiências oportunizadas pelo currículo e sua organização acarretam implicações para a prática das professoras, visto que mesmo diante da ausência de conteúdos que as professoras acreditavam ser fundantes para a sua prática pedagógica, elas buscavam em seus repertórios os saberes que adquiriram em outras experiências formativas vivenciadas na universidade.

Foi possível compreender também que os saberes da docência muitas vezes são forjados durante o processo formativo na graduação, mas também dos modos com os quais as professoras produzem e mobilizam seus saberes no exercício de sua profissão docente.

Assim, entendo que a constituição identitária do ser professora é um processo movente que é possibilitado pela construção de uma prática pedagógica alicerçada nos saberes mobilizados na docência e que ser professora é ser como uma borboleta em processo constante de metamorfose.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, aprender, e processos de ensinagem**. 2003. Disponível em: https://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/ensinar%20aprender%20apreender%20e%20processos%20de%20ensinagem.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-92.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A. *et al* (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>> Acesso em: 03 de Mai de 2023.

CAMPOS, V. T. B. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. Relatório Estágio Pós Doutoral. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo. 2017.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA; FINGER (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. **Moldando uma identidade profissional: histórias de prática educativa**. SUNY Press, 1999.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DAY, C. **Reforma escolar e transições no profissionalismo e identidade dos professores**. Revista Internacional de Pesquisa Educacional, 2002.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*: MACEDO, R. S. et al. (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-37.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. S.; GILBERTO, I. J. L. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. In: **Revista Teias**. v. 12 • n. 25 • 212-224 • maio/ago. 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não** -cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEFFI, D. A. **Didática filosófica mínima**. Salvador: Quarteto Editora, 2017. v. 1. 154p.

GARCIA, C. M. **Os professores e sua formação**. In: NÓVOA, A. (org). Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. UNIJUI, 1998.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, G. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. P. 307-335.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abril, 2002, p. 20-28.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, julho/1999. p. 187-206.

MACEDO, R. S. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. In: **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, jan./mar. 2018. p. 190-212.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência: compreender/medir saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: fundante da educação**. Brasília: Liber livros Editora, 2010.

MACEDO, R. S. GUERRA, D. **Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”**: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-indissociabilidade.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-38.

MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e formação de professores. In: **Educar em Revista**. 2001. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018328003>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MUYLAERT, C. J et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. In: Rev. Esc. Enferm. USP 2014; 48(Esp2):193-199.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF,

M. e LESSARD, C. (org.) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 217-233

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 63-77.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. In: **Reflexão e Ação**, 19(2), 2011. p. 109-119.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**. Tradução de Artur Mourão, Edições 70. ISBN.: 972-44-0667-9. 1996;

RIOS, J. A. V. P. Narrativas e memórias da profissão docente no meio rural. In: FONTOURA, H. A.; LELIS, I. A. O. M; CHAVES, I. M. A. (Orgs). **Espaços formativos, memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2014. p. 273-287.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitárias** – Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Salvador, 2017, 220 fls.

SOUZA, E. C. de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação / Santa Maria / v. 39 / n.1 / p. 39-50 / jan./abr. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

UEFS. **Projeto para implantação do Curso de Pedagogia**. Colegiado de Pedagogia. Feira de Santana: UEFS, 1983.

APÊNDICE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Karine Cerqueira dos Santos, pesquisadora do estudo intitulado **Experiências formativas e suas implicações na prática pedagógica de professoras licenciadas em Pedagogia**, convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161- 8871. Esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender as implicações das experiências formativas na prática pedagógica de professoras licenciadas em Pedagogia.

O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para estudos sobre as experiências formativas, currículo e prática docente, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Você que foi estudante do curso, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa mediante a participação em entrevista narrativa, que será conduzida por mim. A entrevista será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada com a sua permissão, depois será transcrita e enviada para seu e-mail.

Os riscos desta pesquisa giram em torno de possíveis desconfortos emocionais, visto que ao relatar suas experiências formativas e suas práticas docentes pode haver momentos de emoção e constrangimento. Por esta razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), apresento os seguintes procedimentos: a) seu anonimato será assegurado. Para isso usaremos códigos para identificar os participantes; b) após a entrevista você poderá solicitar escutar a

gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; c) a gravação com a sua fala e dos demais colegas, será guardado enquanto o estudo está sendo feito. Após a conclusão e apresentação da pesquisa, a gravação será apagada; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, f) após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidada por esse meio a participar da apresentação que a autora organizará para divulgar os resultados, g) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo; h) não estão previstas quaisquer despesas para as participantes como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material.

Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você poderá conversar com a pesquisadora, ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, BA _____ de _____ 2024.

Colaboradora da Pesquisa

Mestranda/Pesquisadora

Orientadora da Pesquisa

FEIRA DE SANTANA - BA

2024