



**O CURRÍCULO PENSADO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
A PESQUISA EM QUESTÃO**

**THE THOUGHT CURRICULUM OF THE PEDAGOGY COURSE:
THE RESEARCH IN QUESTION**

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de^{*}
SILVA, Geisa Natália da Rocha^{**}

* Professora do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste.

** Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no debate nacional sobre as políticas curriculares para a formação de professores. Para discutir a temática utilizamos autores como Pacheco (2003), Ball (2001) e Busnardo e Lopes (2010). Nessa direção, objetivamos analisar o currículo pensado e proposto do curso de Pedagogia em duas Instituições de Ensino Superior (IES) do agreste de Pernambuco, a partir das ementas do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. Para tanto, traçamos um percurso teórico-metodológico e, para a coleta de dados, utilizamos do procedimento da análise documental e, para analisar os discursos circulantes no contexto da prática nas IES, a Análise de Discurso, embasada em Orlandi (2010). Como achados dessa pesquisa, percebeu-se que, mesmo havendo uma determinação legal materializada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, a pesquisa em uma das IES era de cunho científico, buscando preparar os estudantes para a produção do conhecimento “academicamente prestigiado”. Já na outra IES a pesquisa configura-se como uma produção que contribuía para o desempenho da atividade docente.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Formação de Professores. Pesquisa e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research is inserted on the national debate about the curriculum policies for teacher formation. To discuss the thematic we use authors such as Pacheco (2003), Ball (2001) and Busnardo e Lopes (2010). In this direction, we aimed to analyze the thought and proposed curriculum of the Pedagogy course in two Institutes of Higher Education (IHE) in the agreste region of Pernambuco, from the menus of the curricular component Pedagogic Research and Practice. To do so, we draw a methodological-theoretical path and, to data collection, we use the document analysis procedure and, to analyze the current discourses in the practice context of the IHE, the Discourse Analysis, grounded in Orlandi (2010). As findings of this research, it was realized that, even with a legal determination materialized on the National Curriculum Guidelines (NCG) for the Pedagogy Course, the research at one of the IHE was of scientific nature, seeking to prepare students for the production of knowledge “academically prestigious”. In the other IHE the research configures itself as a production that contributed to the performance of the teaching activity.

Keywords: Curricular Policies. Teacher Formation. Pedagogic Research and Practice.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inclusa nas discussões nacionais sobre as políticas curriculares para a formação de professores e nela buscamos compreender as posturas teóricas que embasam a formação de professores, presente no currículo pensado e proposto do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior (IES) da região do agreste pernambucano. Para tanto, analisamos as ementas do eixo curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. Consideramos este componente fundamental na formação do pedagogo, pois aproxima a formação acadêmica do *locus* de atuação profissional, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos produzidos e mobilizados nos dois espaços.

Assim, nosso estudo se propõe a analisar o currículo na dimensão do pensado e proposto, que está materializado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Nessa direção, o recorte dessa pesquisa se configura pela análise das ementas do componente Pesquisa e Prática Pedagógica que são pensadas e propostas nesses projetos.

Nossa compreensão sobre as políticas de currículo dialoga com a corrente pós-crítica, na qual se situam autores como Pacheco (2003), Busnardo e Lopes (2010) e Ball (2001), os quais esclarecem que as políticas curriculares são decorrentes da influência de múltiplos contextos e de diversos discursos no âmbito global/local. Assim, essas políticas são dinâmicas e complexas, resultantes do imbricamento entre as decisões oficiais, tidas como instâncias legitimadas de poder, e dos atores sociais, que, de alguma forma, intervém, direta ou indiretamente, nos campos de dominação no qual estão imersos (PACHECO, 2003).

Nessa perspectiva, os sujeitos que materializam o currículo são também construtores das políticas curriculares, no momento em que estas são ressignificadas no âmbito local, ou seja, no âmbito do espaço escolar. Assim, identificamos a importância do nosso estudo, na medida em que buscamos conhecer de que forma se configura a ressignificação das políticas curriculares para formação de professores na região do agreste pernambucano, no eixo curricular Pesquisa e Prática Pedagógica.

O material de análise foram as propostas curriculares de duas Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Caruaru, que ofertavam o curso de Pedagogia: uma IES privada, fundada há mais de 50 anos, e outra pública, instalada há pouco menos de dez anos. Ambas representam grande importância na região, seja pela tradição no ensino, seja pelo ensino gratuito e de qualidade oferecido.

Diante da nossa compreensão da importância de estudar o processo de recontextualização das políticas curriculares, levantamos alguns questionamentos que incentivaram a realização da pesquisa: De que forma as instituições de ensino se posicionam mediante o processo de implementação das políticas curriculares para a formação de professores? Como esse currículo na dimensão do pensado e proposto é ressignificado pelas IES?

2 DIALOGANDO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Políticas curriculares: tensões entre os contextos

As políticas de currículo expressam a legitimação de perspectivas teóricas, políticas, ideológicas e culturais dos sujeitos que participam de sua construção, sejam no âmbito do poder legal, sejam na esfera em que suas propostas prescritas são recontextualizadas. Nesse sentido, o espaço escolar ou universitário não é considerado com mero receptor e executor das propostas curriculares, pois os atores sociais que atuam sobre elas, isto é, que as materializam no chão da instituição educativa, são construtores políticos decisivos das políticas de currículo, mesmo que não sejam reconhecidos como sujeitos decisores (PACHECO, 2003).

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

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

Assim, as produções resultam em políticas hibridizadas em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixa pelo discurso legal e pelos sujeitos da prática, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local. Desse modo, as políticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com contexto histórico e sociocultural onde são vivenciadas.

Nesse processo, a tensão entre o local e global é entendida na perspectiva defendida por Ball (2001), na qual um fenômeno mundial, a globalização, é incorporada por cada nação de maneira diferente. Ou seja, mesmo influenciando os contextos locais, a globalidade simultaneamente congrega as influências dos espaços locais, havendo, assim, um imbricamento entre os âmbitos locais e globais, de modo que essa combinação hibridizada, complexa e dinâmica entre os contextos não permite dicotomizar as interpretações do que é considerado local ou global.

Nessa direção, as políticas curriculares produzidas nessa conjuntura são cíclicas e não lineares, tal como sinaliza a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Dessa maneira, a perspectiva teórica de Ball, discutida por Mainardes (2006), explica um ciclo contínuo constituído por três principais contextos, todos eles inter-relacionados, atemporais e não lineares. São eles: o *contexto de influência*, que seria a esfera política e na qual o poder é legitimado; o *contexto da produção*, onde os textos políticos são construídos; e o *contexto da prática*, que é espaço no qual as políticas são corporificadas, interpretadas e recriadas.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Nessa ótica, no contexto da prática, as políticas curriculares são reformuladas e ressignificadas de acordo com as concepções dos sujeitos políticos produtores de políticas e, sendo assim, suas ações são permeadas por atos políticos intencionais. Mais dois contextos são formulados por Ball, que segundo Mainardes (2006), completam o ciclo: o *contexto dos resultados ou efeito*, que se preocupa com os impactos das políticas nas interações de desigualdade e o *contexto de estratégia política*, que seria constituído pelas ações e propostas que lidam com as desigualdades instituídas com as políticas curriculares.

Salientamos, ainda, que os contextos não são harmônicos, pois “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50). Isso acontece porque cada sujeito se posiciona a partir de seu *status* na sociedade, defendendo seus interesses pessoais e/ou dos grupos que representa. Desse modo, Dias e López (2006) ratificam que:

O processo de negociação entre os contextos nos quais são produzidas as políticas curriculares caracteriza-se pela complexidade na qual são estabelecidos os acordos, resultado de tensões derivadas das posições diversas dos sujeitos e grupos que lutam por suas posições nas definições políticas (p. 56).

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

2.2 Pesquisa na formação docente: elemento de aproximação com o campo de atuação

Historicamente, foi constituída a crença de que a teoria que é produzida na academia não entra em diálogo com a prática que é desenvolvida pelos professores da Educação Básica, criando-se uma dicotomia entre teoria e prática e uma relação de subalternidade em relação aos professores, que seriam sujeitados a “transferir” conhecimentos produzidos por outros. Dessa forma, Tardif (2008, p. 120) vem defender a superação dessa perspectiva, na medida que “(...) essa ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”.

Na formação inicial de professores, tenta-se romper esse paradigma quando os cursos passam a ofertar, ao longo da graduação, um componente curricular que busque aproximar a realidade do campo de atuação com os conhecimentos teorizados na academia. A pesquisa na formação docente inicial pode permitir essa aproximação: a unidade teoria e prática pode ser fonte de conhecimento, reflexão, discussão e troca de saberes entre os estudantes com seus formadores e profissionais atuantes no campo da prática, através da atividade investigativa da ação educativa.

Dessa maneira, Batista Neto e Santiago (2006) indicam que o componente curricular Prática de Ensino é estruturante para uma formação de professores constituída em bases sólidas, em constante diálogo entre a teoria e a prática. Este componente curricular trata do fenômeno educativo e do ensino em suas diferentes dimensões, na dinâmica do Estágio Supervisionado e da Pesquisa como atividade investigativa, perpassando toda a formação docente. Possibilita ao professor em formação a reflexão a partir das problemáticas vivenciadas no campo de atuação, iluminada por uma base teórica consistente que subsidia a experiência no campo empírico, havendo, dessa forma, o imbricamento entre a relação teoria e prática.

Neste sentido, a pesquisa na formação do professor permite olhar a realidade educativa com um olhar investigativo, para melhor compreender e intervir na prática docente. As

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no Parecer CNE/CP nº 3/2006, trazem a importância da pesquisa na formação dos professores, sendo as Instituições de Ensino Superior responsáveis por promover as atividades de pesquisa na matriz curricular do curso:

[...] registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas (BRASIL, 2006, p. 14).

Dessa forma, fica evidente a compreensão de que a pesquisa deve fazer parte das habilidades para o desempenho da profissão, uma vez que se configura como instrumento subsidiador da prática pedagógica, sendo elemento de aproximação dos saberes docentes e conhecimentos acadêmicos com a realidade vivenciada no saber-fazer do professor.

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

Assim, entendemos que os professores são sujeitos que, além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos do seus fazeres pedagógicos. No entanto, a produção desses saberes no espaço de atuação docente “(...) ocorre de forma assistemática, limitada ao âmbito informal do trabalho docente. Não havendo sistematização, não há reconhecimento social dos saberes produzidos, e, às vezes, não há reconhecimento pelo próprio professor”. (GUIMARÃES, 2004 apud ALMEIDA; GUIMARÃES, 2010, p. 21). Dessa forma, a pesquisa na prática docente pode contribuir para que o professor perceba a dinâmica dos saberes por ele mobilizados, possibilitando sistematizá-lo e socializá-lo por meio da produção da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha da abordagem de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise de dados foram determinados pelo nosso objeto de estudo, tendo em vista que o alcance dos objetivos propostos implica também em uma postura teórico-metodológica utilizada pelo pesquisador, além de buscar atender à complexidade da temática de estudo: as políticas curriculares para formação docente.

Dito isto, acreditamos que nossa temática de estudo não poderia ser entendida na sua amplitude através de métodos restritos à execução de variáveis. Portanto, buscamos uma análise qualitativa da realidade investigada, o que exige, parafraseando Minayo (2008), que se possa compreender os sentidos e significados dos elementos singulares presentes na essência dos fenômenos humanos, como são as políticas curriculares corporificadas nos cursos de formação de professores que estão imersos numa realidade heterogênea, complexa e contraditória.

Como subsídio para coleta de dados, utilizou-se a análise documental, a partir da análise das ementas do eixo curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, constituintes dos projetos do curso de Pedagogia das instituições estudadas. Nesse sentido, pudemos fazer uma análise mais próxima da realidade vivenciada nas instituições, buscando analisar a corporificação das políticas curriculares no curso de pedagogia através do currículo pensado e proposto pelas IES.

Como as políticas curriculares se constituem de diversos discursos circulantes, em diversos contextos, a Análise do Discurso (AD) foi a teoria base que norteou nossa análise, pois, de acordo com Orlandi (2010), a AD é um instrumento mediador que procura compreender a língua na dimensão simbólica, enquanto aspecto construtivo do ser humano e da sua história, que tem como objeto o discurso. Portanto, o discurso em formato de texto presente nas ementas estudadas no processo de recontextualização das políticas curriculares é o nosso objeto de investigação, o que demanda uma análise que se ocupa desses discursos.

O caminho de realização da Análise do Discurso no nosso estudo foi trilhado a partir do mapeamento e análise das produções discursivas das instituições materializadas nas ementas do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. Assim, partimos do que está *dito* no texto, compreendendo que atrelado ao *dito* identificamos o *não dito* e, na busca pelo significado do *dito* e do *não dito*, identificamos o que foi *silenciado*, que foi posto a margem, mas que se revela a partir do *dito*.

Essa investigação deu continuidade a pesquisas anteriores, em que se realizou um mapeamento das IES que ofereciam o curso de pedagogia na região do agreste pernambucano. A partir dessa busca, foi averiguado que, das 16 instituições que ofertavam o curso para

formação de professores, apenas 6 eram presenciais e duas delas funcionam na cidade de Caruaru. Desse modo, optou-se por realizar a pesquisa nas instituições presenciais dessa cidade, devido à importância das mesmas para a região na qual estão inseridas, pois atendiam aos estudantes do agreste pernambucano.

É importante salientar que se denominou as instituições como IES “A” referente a instituição pública, presente há menos de dez anos na cidade, e IES “B” indicando a faculdade privada, fundada há mais de cinquenta anos.

Feito isto, buscamos identificar como acontecia a ressignificação das políticas curriculares no curso de formação de professores a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia das IES. Nos documentos analisamos as posturas teóricas que as instituições apresentavam a partir das ementas do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, e, desse modo, pode-se notar quais os conhecimentos considerados necessários à formação do pedagogo que cada instituição julga como imperativos para a atuação no cenário da educação atual.

4 ANÁLISE DO CURRÍCULO ENQUANTO TEXTO

A partir de análise do currículo materializado nas Propostas Curriculares do Curso (PCC) de Pedagogia de cada instituição, buscamos compreender as posturas teóricas que embasam a formação de professores, e as perspectivas de conhecimento apresentadas pelas IES. Vale salientar, que entendemos conhecimento como uma produção científica, e nesse documento analisamos as ementas do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), objeto de nosso estudo.

Para tanto, elaboramos um quadro analítico com os discursos apresentados nas ementas, visto que o discurso é encontrado também em formato de texto, e a partir dele buscamos compreender quais seriam os conhecimentos considerados imperativos para a formação do pedagogo. Assim, apresentamos nossas inferências sobre o *dito* e *não dito* no currículo enquanto texto.

O componente curricular estudado está inserido no eixo curricular Pesquisa e Prática das duas instituições, configurando-se como disciplina eixo do semestre – “as disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (...) devem funcionar como eixo norteador do semestre” (PPC da IES “A”, p. 60) – e do curso – “a articulação entre a teoria e a prática se constitui como eixo estruturador do curso” (PPC da IES “B”, p. 37). A princípio, analisando o *dito* nas propostas curriculares das IES, identificamos nas matrizes curriculares que o componente

curricular PPP é apresentado de maneira distinta por cada projeto pedagógico, conforme os extratos retirados da matriz curricular constante nos PPC das duas IES, que são apresentados nas figuras a seguir:

EDUC0012	Pesquisa e Prática Pedagógica 1 (Observação do cotidiano escolar)	0	90	6	90	
EDUC0013	Pesquisa e Prática Pedagógica 2	0	90	6	90	
EDUC0014	Pesquisa e Prática Pedagógica 3	0	90	6	90	
CINF0010	Trabalho de Conclusão de Curso 1	60	0	4	60	PDG0034 PDG0035 PDG0036
CINF0011	Trabalho de Conclusão de Curso 2	60	0	4	60	PDG0037
ESTAGIO SUPERVISIONADO						
EDUC0015	Estágio Supervisionado 1 (Ed Infantil)	0	90	6	90	
EDUC0016	Estágio Supervisionado 2 (Ensino Fundamental)	0	90	6	90	
EDUC0017	Estágio Supervisionado 3 (Gestão Educacional)	0	90	6	90	
EDUC0018	Estágio Supervisionado 4 (Práticas Educativas nos Movimentos Sociais)	0	90	6	90	

Figura 1 – Matriz Curricular da área de Pesquisa e Prática Pedagógica da IES “A”

Fonte: Extrato do PPC da IES “A”, p. 27-28

Disciplina	Período do Curso	CH de Prática em sala de aula	CH de Estágio nas escolas	Perspectiva a ser trabalhada
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I	2º	30	40	Escola enquanto chão fomentador/ implementador das políticas públicas para educação. Estrutura, organização e funcionamento da unidade escolar
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II	3º	30	60	Prática de Ensino na Educação Infantil
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado III	4º	30	60	Prática de Ensino na Educação Infantil
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado IV	5º	30	60	Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado V	6º	30	60	Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado VI	7º	30	60	Prática de Gestão Escolar democrática Mecanismos democratizadores Prática de Gestão escolar Papel do gestor
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado VII	8º	30	60	Prática de ensino no normal médio

Figura 2 – Matriz Curricular da área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da IES “B”

Fonte: Extrato do PPC da IES “B” p. 37

Dessa forma, na IES “B” a pesquisa é realizada no componente denominado de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, isto é, o estágio supervisionado aparece como um componente da pesquisa como veremos adiante, enquanto que na IES “A” a PPP e o estágio supervisionado são componentes curriculares distintos, como pode ser averiguado na figura 1. Outra diferença encontrada refere-se aos focos dos componentes curriculares, pois a IES “A” oferta a disciplina focalizando três ambientes distintos de atuação do pedagogo, a saber: âmbito escolar, gestão escolar e movimentos sociais/ONGs¹, enquanto na IES “B” a pesquisa focaliza o ambiente escolar, sendo realizada nos espaços: sala de aula (educação infantil, ensino fundamental e normal médio) e gestão escolar, conforme especificado na figura 2. Assim, podemos inferir através do *não dito* que a IES “A” reconhece a pesquisa na formação do pedagogo para além de espaços escolares, sendo os movimentos e as organizações sociais entendidos como locais de atuação do profissional da educação. Já a IES “B” defende o

estágio como sendo um momento formativo para a realização da pesquisa educacional apenas em ambientes escolares.

Mesmo que cada instituição tenha um olhar diferenciado com relação ao campo onde a pesquisa se faz necessária na formação do pedagogo, podemos considerar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ambas atendem a determinação legal que rege os projetos das IES. Assim, conforme ratifica o Parecer CNE/CP nº 3/2006, uma das habilidades do egresso do curso de Pedagogia seria:

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 9).

No que diz respeito às perspectivas de conhecimento e posturas teóricas que embasam a formação de professores de cada IES, podemos destacar na IES “A” o *dito* na ementa da PPP 2 realizada na gestão escolar, que aponta trabalhar a pesquisa educativa como instrumento teórico-metodológico que exige uma rigorosidade metódica para ser desenvolvida, tais como as que são exigidos nas pesquisas científicas, embasada na pesquisa social e humana de abordagem qualitativa. Eis a ementa retirada do PPC da IES “A” dessa disciplina:

Estudo da prática educacional escolar, particularmente a problemática da organização e da gestão, recorrendo a estratégias de pesquisa de abordagem qualitativa e utilizando a relação entre teoria e prática como referência principal para uma análise das formas de organização e gestão da instituição escolar (PPC da IES “A”, p. 44).

Pontuamos que a abordagem qualitativa de estudo nessa IES está embasada na pesquisa social e humana, haja vista que nas bibliografias básicas das ementas, tanto da PPP 1 como na PPP 2, tratam da pesquisa nesse campo de conhecimento. Já a ementa da PPP 3 apresenta bibliografia voltada para a temática dos movimentos sociais².

Nessa direção, identificamos que a pesquisa educacional como componente necessário à formação do graduado em pedagogia, nessa instituição, parece ser entendida como um processo sistemático e se aproxima da pesquisa científica, na medida em há um estudo de uma abordagem metodológica de pesquisa, pois, de acordo com Gil (2008), a pesquisa no âmbito da academia pode ser conceituada “(...) como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (p. 26). Assim, tendo como pressuposto a colocação do referido autor, consideramos que o estudo de

uma metodologia científica na pesquisa realizada na IES “A” direciona a formação do pedagogo para produção da pesquisa acadêmica.

Na IES “B”, a pesquisa acontece imbricada com o estágio supervisionado, como podemos perceber a partir do dito na ementa e no objetivo da Prática de Ensino I, que acontece no âmbito escolar.

Ementa: Estudo do estágio como campo de conhecimento e compreensão da escola como uma organização que é historicamente estruturada, favorecendo a construção de saberes e a humanização do sujeito.

Objetivo: Compreender o estágio supervisionado como espaço de pesquisa de fenômenos sócio-educativos, enfatizando a instituição escolar em seus aspectos organizacionais, funcionais e culturais (PPC da IES “B”, p. 55).

Assim, verificamos que a instituição aponta nesta ementa, e no objetivo, que as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado suscitam o desenvolvimento da pesquisa. Nessa direção, a pesquisa seria um instrumento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor. Imbernón (2011) alega que “a fundamentação desse modelo encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que trate de responder a tais questões” (p. 77). Desse modo, a pesquisa leva o professor a responder essas questões e possibilita que ele atue criticamente sobre sua prática docente.

Assim, compreendemos que os conhecimentos considerados imperativos para a formação do pedagogo, a concepção de cada instituição sobre o fazer pedagógico e sua perspectiva sobre o campo de atuação deste profissional na região do agreste de Pernambuco, é percebido pelo *dito* e *não dito* nas ementas que apontam para uma compreensão de que a pesquisa na IES “A” se configura em um formato de pesquisa acadêmica, enquanto a pesquisa na IES “B” apresenta-se como princípio para subsidiar o fazer docente. Esse movimento de pensar a pesquisa enquanto componente de formação em cada IES é representado pela figura a seguir.

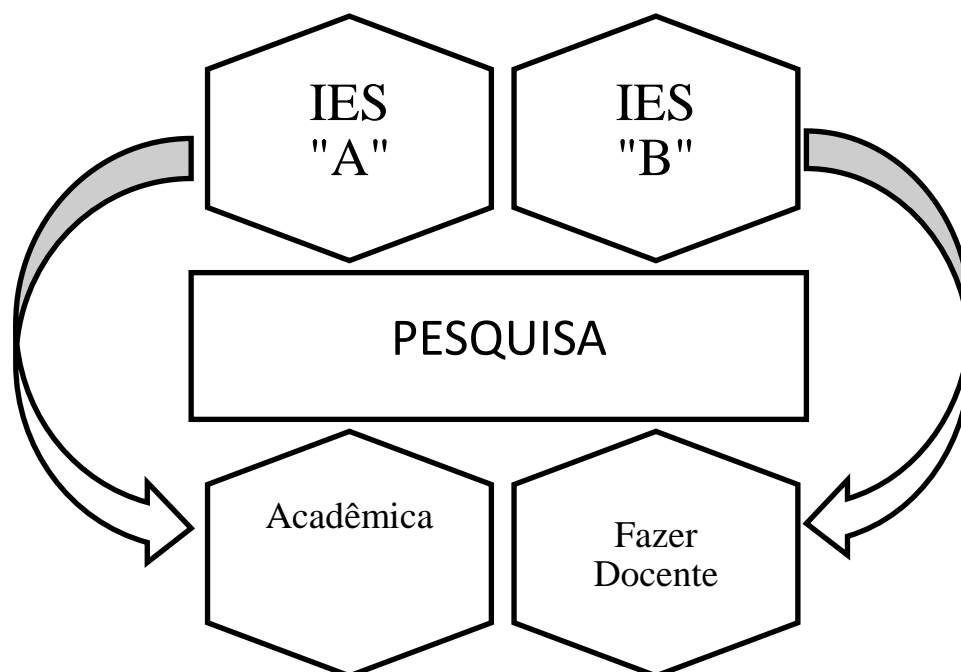


Figura 3 – Pesquisa na IES “A” e “B”

Fonte: Elaborada pelas autoras

É importante destacar que esse processo não acontece de forma harmoniosa, tampouco a constituição das ementas se fizeram mediante consenso, pois as políticas curriculares para formação de professores acontecem de forma conflituosa, e os embates marcam as decisões em todos os contextos da produção de políticas, inclusive no contexto da prática onde os Projetos Pedagógicos do Curso e as ementas são elaborados. As determinações contidas nas ementas dos componentes da Pesquisa e Prática Pedagógica expressam os interesses dos grupos que compõem o Núcleo Docente Estruturante³ e a materialização desses discursos incorporará outros discursos e outros interesses representados pelos sujeitos que a vivenciam, os professores e alunos.

Diante do que foi exposto, podemos ratificar que, mesmo havendo uma determinação nacional direcionada pelas políticas curriculares materializadas nas DCNs, cada IES recontextualiza as normatizações de acordo com suas concepções teóricas e epistemológicas, mesmo em instituições localizadas na mesma região, como é o caso das IES “A” e “B”. Esses parâmetros vão se corporificando e assumindo novos formatos a partir das intervenções dos sujeitos que a vivenciam no chão de cada IES, seja na perspectiva do currículo pensado e proposto, seja na dimensão do currículo vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa objetivou compreender os discursos circulantes no momento da recontextualização das políticas curriculares no chão das IES, no curso de formação de professores - o Curso de Pedagogia - entendendo como acontece a ressignificação pelas IES das políticas de currículo. Desse modo, levantamos alguns questionamentos que incitaram a elaboração deste trabalho: De que forma as instituições de ensino se posicionam mediante o processo de implementação das políticas curriculares para a formação de professores? Como esse currículo na dimensão do pensado e proposto é ressignificado pelas IES?

Diante dos resultados obtidos e analisados com a realização desta investigação, podemos compreender que, mesmo havendo diretrizes nacionais que direcionam o formato dos cursos de Pedagogia, cada IES recria e atribui novos sentidos para as políticas curriculares, como pudemos constatar no seu currículo pensado e proposto.

Analisamos o currículo pensado e proposto materializado na Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia de cada IES, a partir das ementas do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. Ficou evidente, no discurso apresentado pelas instituições, que a pesquisa realizada na IES “A” aproxima-se do formato da pesquisa científica pela ênfase na rigorosidade metódica própria das pesquisas acadêmicas. Já na IES “B” a pesquisa é produzida em diálogo com o estágio supervisionado, e, nesse sentido, a prática pedagógica do professor é visualizada como possibilidade de ser objeto de investigação do próprio docente.

Outra consideração a ser feita corresponde ao campo de atuação profissional, pois a IES “B” foca a formação do pedagogo na docência, de modo que a pesquisa seria mais um instrumento que possibilita repensar e melhorar a prática do professor. Na IES “A” o campo de formação do pedagogo é ampliado para espaços extraescolares, possibilitando também a produção da pesquisa educacional em ambientes diferentes da escola.

Em conclusão, a pesquisa na IES “A” é de cunho científico, buscando preparar os estudantes para a produção do conhecimento “academicamente prestigiado”, e na IES “B” configura-se como uma produção que contribui para o desempenho da atividade docente. Desse modo, podemos concluir que, mesmo estando localizadas na mesma região, as instituições elaboram a pesquisa em perspectivas diferenciadas que corroboram a concepção de pedagogo que cada IES pretende formar.

REFERÊNCIAS

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

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº3/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, Brasília, DF, 2006.

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

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 6, n.2, p. 53-66, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. SP: Atlas, 2008.

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

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

MINAYO, M.C.S. (Org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹ É preciso salientar que, na instituição “A”, as ementas referentes ao componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica 1 e 2 são idênticas, havendo, assim, o mesmo objeto de estudo. Diante disso, realizamos uma entrevista com a professora da PPP 1 e foi elucidado que esta disciplina focalizava a dimensão do espaço escolar, diferentemente da PPP 2, que focava a gestão escolar. Também constatamos na figura 1 que na PPP1 está explicitado a sua ênfase na “observação do cotidiano escolar” (PPC IES “A”, p. 27), enquanto na PPP 2 a ementa esclarece que há o “estudo da prática educacional escolar, particularmente a problemática da organização e da gestão [...]” (PPC IES “A”, p. 44). Por fim, na PPP 3 encontra-se na ementa o seguinte direcionamento: “[...] observação das práticas socioeducativas em espaços comunitários e sociais (movimentos sociais e populares, movimentos culturais, ONGs e projetos sociais) (...)” (PPC da IES “A”, p. 45).

² Extrato das referências da PPP 1: “ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995; ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005; [...] GATTI, B. A. **Grupo focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. [...]” (PPC da IES “A”, p. 44) – PPP 2: “[...] DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. [...]” (PPC da IES “A”, p. 44-45) – PPP 3: “FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. [...]” (PPC da IES “A”, p. 45).

³ Equipe formada pelos coordenadores e alguns professores do curso os quais, são responsáveis pelas discussões e decisões sobre o processo de reformulação curricular do curso.