

EIXO 2 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: DISCURSOS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DAS ESTUDANTES / PROFESSORAS EM FORMAÇÃO.

Priscilla do Carmo / priscillacarmopontes@gmail.com / Mestranda em Educação / UFPE-CAA

Lucinalva de Almeida / nina.ataide@gmail.com / Professora UFPE-CAA.

RESUMO

Este artigo objetiva compreender como os discursos presentes no currículo pensado e vivido do curso de pedagogia contribuem para a constituição da profissionalidade das estudantes / professoras. Enquanto procedimentos teóricos - metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através da entrevista semi-estruturada e da seleção dos documentos. Para a análise, elegemos a análise do discurso na perspectiva de Orlandi (2012). Como resultado preliminar da pesquisa, foi possível identificar que os sentidos atribuídos a profissionalidade docente estão ligados à dimensão coletiva e individual da mesma, a reflexão sobre o exercício profissional e ao conflito entre as realidades acadêmica e profissional.

PALAVRAS – CHAVE: Currículo; Profissionalidade Docente; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um desdobramento de nossa pesquisa de mestrado e se propõe a compreender como os discursos presentes no currículo pensado e vivido do curso de pedagogia vem contribuindo para a constituição da profissionalidade docente das estudantes / professoras em formação no agreste pernambucano a partir do eixo curricular de pesquisa e prática pedagógica.

Ao investigar o currículo da formação de professores, o eixo de pesquisa e prática pedagógica (PPP), ganhou lugar privilegiado nesta pesquisa, pois constituiu a lente pela qual investigamos os sentidos que são atribuídos pelos discursos presentes nos documentos, dentre eles o Projeto Pedagógico Curricular de pedagogia e as ementas dos componentes curriculares do eixo investigado e os discursos das falas dos estudantes / professores em formação sobre a contribuição do currículo para a constituição da profissionalidade docente, daqueles que vivenciam este currículo enquanto estudante.

Ressaltamos ainda que este eixo com o qual escolhemos trabalhar perpassa toda a formação docente, possibilitando ao professor em formação a reflexão das problemáticas vivenciadas no campo de atuação, ancorados por uma base teórica consistente que subsidia a experiência no campo empírico, havendo dessa forma o imbricamento entre a relação teoria e prática.

O currículo pensado é entendido como os textos do projeto pedagógico curricular do curso de pedagogia, bem como as ementas dos componentes curriculares que compõem o eixo de pesquisa e prática pedagógica. O currículo vivido é constituído pelos discursos das estudantes / professoras em formação, que exercem sua profissão em um município do agreste pernambucano.

Para tanto, neste artigo, discutiremos sobre a articulação entre as políticas educacionais e curriculares com o currículo da formação de professores, seguiremos com a discussão sobre profissionalidade docente e também discorreremos sobre a relevância da articulação entre a pesquisa e prática pedagógica para a formação inicial dos professores. Por fim trazemos alguns dados da pesquisa realizada, articulando-os a análise do discurso na perspectiva pêcheutiana.

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A inquietação desta pesquisa está centrada na compreensão de como os discursos presentes no currículo pensado e vivido do curso de pedagogia contribuem para a constituição da profissionalidade das estudantes / professoras em formação, a partir do eixo curricular de pesquisa e prática pedagógica.

Contudo, pensando em procedimentos teóricos metodológicos que respondessem aos nossos objetivos, nos utilizamos da abordagem qualitativa, entendendo que esta perspectiva atende a complexidade presente na dinâmica do campo educacional ao compreender a realidade enquanto passível a transformação. Assim, “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Para tanto, utilizamos a análise do discurso a partir da perspectiva francesa com a qual trabalha Eni Orlandi, como dispositivo teórico / metodológico para o desenvolvimento deste trabalho. Esta perspectiva entende o discurso como efeito de sentidos entre locutores, desta forma, o que se diz não é considerado como resultado apenas da intenção de um indivíduo em passar uma informação para o outro, mas da relação de sentidos estabelecida entre o falante, o ouvinte, e o contexto social e histórico nos quais eles fazem parte, isto porque tanto o ouvinte quanto o falante ocupam um lugar na sociedade, o que segundo Orlandi (2012a) vai interferir na significação.

Desta forma, nos apoiamos nesta compreensão de discurso posta anteriormente e dentro desta elegemos a categoria *Sentido* para articular ao que se propõe o nosso objeto de estudo, o qual nos mobiliza a compreender como os discursos presentes no currículo pensado e vivido

do currículo de pedagogia contribuem para a constituição da profissionalidade docente, aqui entendida de acordo com Sácristan (1999a), como aquilo é específico da ação docente, ou seja, as funções que o professor realiza no exercício do seu trabalho.

A análise do discurso considera a existência de uma relação entre as formações discursivas enunciadas pelo texto escrito ou falado com o local onde os sujeitos se relacionam e de onde emerge o discurso, ou seja, há um elo entre o que é dito e o que está externo a este dizer.

Neste sentido, a formação discursiva é o “lugar da construção do sentido” (Orlandi 2012 a), sendo ela importante, uma vez que favorece o entendimento de que o sentido de uma palavra ou de uma expressão, não pode existir de maneira fechada em si mesmo, mas como afirma a autora, são determinadas pelas posições em que os sujeitos ocupam, considerando as condições sociais e históricas em que estas palavras são produzidas ou reproduzidas.

Assim, para analisar o currículo vivido, utilizamos a entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados, em virtude do caráter de interação que ela oportuniza, possibilitando a partir de questões orientadoras existentes, espaços para interpelações. Segundo Romanelli (apud ROSA, 2008, p. 24), a entrevista “é um processo de construção de dados sobre experiências diversas dos sujeitos expressas pela linguagem, constituindo um produto cultural”.

Posteriormente a realização das entrevistas nos ocupamos de identificar os enunciados, a partir das transcrições das mesmas, considerando a percepção destes sujeitos diante da contribuição do currículo de sua formação. A partir de então, realizamos o mapeamento dos dados, com os enunciados mais expressivos frente a nossa questão de pesquisa.

Mais adiante, tratamos da análise do corpus documental, entendido como o currículo pensado, que foi composto pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE / CAA, e pelas ementas dos componentes curriculares que compõem o eixo curricular de pesquisa e prática pedagógica. Foram eles, os textos do currículo pensado, o material empírico do discurso que nos permitiram compreender os sentidos textualizados construídos pelas formações discursivas.

A busca pela materialidade dos sentidos presentes no currículo pensado em relação à profissionalidade docente possibilitou o mapeamento do corpus documental da pesquisa, a partir dos enunciados dos discursos em relação à profissionalidade docente das estudantes / professoras em formação. Este exercício preliminar favoreceu a identificação das formações discursivas que estruturam a produção dos sentidos.

Os enunciados são entendidos como as unidades do discurso, algo que é dito, a partir de uma dada conjuntura histórica e social, neste sentido, Orlandi (2012b) chama atenção para que possamos pensar as discursividades em suas inúmeras materialidades, visto que elas se desdobram em espaços às vezes, contraditórios. Daí a importância de delimitarmos as unidades de análise, que neste caso, foram os enunciados.

REFLEXÃO TEÓRICA

1. As Políticas Educacionais e Curriculares na Formulação de Currículo.

As políticas educacionais estão configuradas atualmente no paradigma da globalização e da sociedade capitalista. Estando estas políticas vinculadas aos mandatos da lógica de mercado que estimula valores como a competitividade e a performatividade, sendo esta última de acordo com Lopes e López (2010), constituída de forma global e não como um processo que se impõe de maneira vertical ou externa aos sujeitos.

Dessa maneira, o processo de globalização responsável por proporcionar à dispersão e incorporação de políticas educacionais globais nem sempre atendem as necessidades locais e se distanciam de uma dimensão de comprometimento com a transformação social.

Entretanto, vale lembrar que tais políticas também sofrem influências do contexto local, produzindo, políticas híbridas, sendo assim, quando “pensamos as políticas curriculares, estamos falando de processos de tensões e de interseções entre grupos e classes sociais que constituem a sociedade e que disputam o direcionamento do sistema educacional nos cenários global e local”. (SILVA, 2010. p. 49)

O interessante é que possamos pensar as políticas educacionais e dentre elas as políticas curriculares para além da administração, uma vez que são fatos sociais que estão imersos num sistema e numa realidade cultural, estando sujeitas a conflitos e reinvenção. Neste sentido, trazemos as contribuições de Ball (1994) que destaca a compreensão destas políticas enquanto um discurso, mas também enquanto texto, considerando a política como uma representação da linguagem, podendo assim, ser interpretada, de maneira a constituir-se num ciclo contínuo de produções de políticas.

Ao compreender a política curricular também como prática cotidiana, faz-se necessário entender que o currículo apresenta-se como a corporificação das políticas curriculares, funcionando como elo com a sociedade (SILVA, 2010). Diante disso, os conflitos entre os ideários globais e a perspectiva local que tenta resistir às pressões da economia, caracteriza essa produção de políticas.

Neste sentido, o currículo é instrumento essencial para a compreensão das políticas curriculares que dão as diretrizes de cada instituição, pois ele é o espaço no qual se articula as diversas perspectivas que constituem o perfil formal de educação.

Desta forma, ao nos debruçarmos sobre os estudos do currículo, percebemos suas significativas evoluções enquanto um campo de investigação, que a princípio se mostrava com inquietações focadas em questões administrativas, e que atualmente passa a demonstrar o caráter multifacetado deste campo educacional. Em relação a essas transformações em torno dos estudos curriculares, Santiago (2006) afirma que ele “pode ser tomado como uma (1) disciplina curricular; pode ser também abordado como (2) campo de investigação científica e ainda, como (3) prática pedagógica” (p. 74).

A perspectiva posta pela autora demonstra a articulação entre a abordagem curricular e a compreensão de que o currículo pode ser vivenciado em diferentes modalidades, níveis e espaços, considerando o texto escrito ou uma ação, seja ela individual ou de grupos, o que pode oportunizar o trabalho com uma diversidade de objetos investigativos.

No caso desta pesquisa, entendemos o currículo enquanto produção de texto, como é o caso do texto que está posto no projeto pedagógico curricular do curso de pedagogia e nas ementas dos componentes curriculares do eixo pesquisa e prática pedagógica, mas também o entendemos enquanto prática, quando analisamos o texto das entrevistas e com as estudantes / professoras, uma vez que elas também são produtoras de currículo.

A partir destas contribuições, passamos a compreender que o currículo não pode ser considerado um objeto estático, isolado de um contexto maior, mas que ele pode ser percebido na dinamicidade na qual está envolvido. Ao estudar o currículo é interessante considerarmos como ele é organizado, assim como os elementos que o constituem, além de sua aplicação em determinado contexto, analisando-o, portanto, como uma construção ideológica que interfere no exercício profissional docente.

2. A Profissionalidade Docente e os seus Elementos Constitutivos.

O termo profissão distante de ser neutro, traz em si um conteúdo ideológico que influencia o exercício profissional. De acordo com Popkewitz (*apud* NÓVOA, 1954) o termo profissão está relacionado a construções sociais, possui significados diversos, de acordo com o país, e o uso deste termo, não supõe uma ideia universal fixa. O autor afirma que a:

[...] profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. Os termos que empregamos retratam uma realidade em função da qual podemos medir nossa capacidade de viver de acordo com um padrão específico, fazem parte dos diferentes mundos

em que vivemos e são criados e preservados socialmente. (Popkewitz *apud* Nóvoa p. 38)

Sendo assim, o autor continua afirmando que o termo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, com um saber especializado e que se dedica a fim de corresponder efetiva e eficientemente à confiança pública. Enquanto “uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos” (Ibid. p.40), a profissão passa a ser legitimada a partir do valor social que os próprios grupos lhes atribuem, sendo cada profissão exercida de maneira muito particular.

No caso da profissão professor, bem como as outras, ela possui objeto específico, que consiste num domínio teórico e na prática do conhecimento da educação, para tal exercício é exigido um perfil profissional, cujas atividades, e normas são também especializados.

Neste sentido, pensar como a docência no Brasil foi sendo constituída como profissão, nos remete a um mergulho na dimensão histórica e política que envolve o reconhecimento desta ocupação como profissão. E ao nos reportar a dimensão histórica do reconhecimento da profissão professor vamos nos questionando sobre a profissionalidade docente, uma vez que este conceito está em permanente reelaboração, devendo ser analisado conforme o momento histórico no qual está inserido.

Sácristan (1999) acrescenta a essa discussão a compreensão da profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (p. 65). Para o autor, a profissionalidade do professor é expressa através do exercício de seu trabalho, nas funções diversas que ele vai assumindo; como o ensinar, orientar o estudo dos seus alunos, regular as relações, avaliar, organizar os espaços e a aprendizagem, podendo ainda ser definida enquanto a

[...] observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer, no entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas, a uma permanente reelaboração pelos professores. (p.77)

Por ser reelaborado pelos professores, os elementos que constituem a profissionalidade do professor também carregam a marca da transitoriedade, acompanham as transformações de concepções políticas e sociais no que concerne a esta profissão estando, assim relacionados ao próprio processo de profissionalização docente.

Este processo de profissionalização fora marcado por lutas, diferentes interesses sociais, embates políticos, e pela presença do Estado, que sinaliza um divisor de águas na

história da profissão professor, uma vez que, reconhecemos que o fato da docência passar a ser reconhecida como uma profissão que traz em si consideráveis contribuições estatais.

Nesse sentido Weber (2003), em seus estudos sobre a profissionalização docente e as políticas públicas no Brasil afirma que “a formação docente no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender as necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola” (p. 1130).

Dessa forma, não podemos desconsiderar a influência do Estado na constituição da profissão professor. Entretanto, essa influência não foi assumida de maneira indiscriminada pelos profissionais docentes, há uma resignificação desses sujeitos aonde à formação docente acaba por ter um alcance do Estado, mas também apresenta características desejadas pelos professores em formação.

RESULTADOS INICIAIS DA PESQUISA

- *Profissionalidade Docente no âmbito do Currículo Pensado.*

Compreender questões envolvidas no exercício profissional, autonomia e segurança para tomar decisões, atuação crítica no contexto em que trabalha, abertura para interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence, são alguns dos enunciados identificados no projeto pedagógico curricular, enquanto corpus documental, que se relacionam ao exercício profissional das estudantes / professoras do curso de pedagogia da UFPE / CAA.

Tais enunciados, dentre outros contribuíram para que pudéssemos perceber que no projeto pedagógico curricular (PPC) / do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) não expõe o conceito de profissionalidade como um dito em seu discurso, mas, partindo de uma relação intertextual com os autores como Cruz (2010), Sácristan, (1999), dentre outros, identificamos que este conceito é apresentado como um não dito, que se faz presente, visto que em vários enunciados do documento, encontramos expressões que nos remetem para o sentido do que Paganini da Silva (2006) vai chamar da “profissão do professor na ação, ou seja, para o exercício profissional do professor considerando um determinado tempo histórico” (p.108).

*Autonomia e segurança para **tomar decisões** (p.10); [J].

***Atuação crítica** no contexto em que atua [trabalha, exerce a profissão] (p.10); [L].

***Articular** o trabalho pedagógico a vivência da escola. (p.20). [M]

(PPC / CAA, 2010. grifos nossos).

A profissionalidade docente é, pois, uma maneira que o professor desenvolve para exercer a sua profissão, considerando o contexto no qual atua e também a historicidade que o envolve. “Envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, [...]” (Cruz 2012, p.77). E neste sentido, o documento analisado, através dos enunciados acima expressa o desejo de que a formação inicial possa contribuir na apropriação dos saberes e dos fazeres da profissão por parte dos sujeitos em formação.

Nestes recortes discursivos é expresso o sentido das expectativas profissionais que são lançadas ao profissional docente. Desta forma, espera-se que no exercício da sua profissão, ele possa realizar um trabalho pedagógico de maneira crítica, além de ser independente mediante as escolhas necessárias diante do cotidiano escolar. Portanto para que realize um trabalho crítico e integrado com as necessidades do cotidiano no qual trabalha, o documento discorre ainda que este sujeito deve:

***Compreender questões envolvidas em seu trabalho**, sua identificação e resolução (PPC / UFPE – CAA, p.10) [N].

*Ter abertura para **interagir cooperativamente** com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. [O].

(PPC / UFPE 2010 – CAA, p.10) Grifos nossos.

O sentido de que a profissionalidade tem uma dimensão que é coletiva, uma vez que o exercício profissional docente acontece numa dinâmica que envolve o grupo profissional e também outros sujeitos (sociedade) é percebido neste discurso, assim como o caráter individual da mesma, pois é num espaço específico de atuação profissional que ela se materializa. Segundo Boing (2002) a profissionalidade é um conjunto que articula conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional.

Ainda nesta lógica de análise, recorreremos às ementas dos componentes curriculares enquanto constituintes do discurso do currículo pensado. Elas dão indícios de considerar o espaço de formação acadêmica relevante para a constituição da profissionalidade dos estudantes, visto que recorrem no sentido de que a universidade deve aproximar o sujeito em formação de seu espaço de atuação profissional, a fim de favorecer que ele, possa refletir sobre as questões relacionadas a um exercício profissional crítico, e seja capaz de estabelecer vínculos entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais.

*Participação dos licenciandos em **situações reais de trabalho** (PPC 2012/ CAA. p.32). [P]

***Analisar as necessidades** presentes no contexto das práticas educativas (PPC 2012/ CAA. p.73). [Q]

***Problematizar** as dificuldades encontradas no cotidiano escolar (PPC 2012 CAA. p.73). [R].

***Agir e Refletir** sobre a prática docente. [S]

(PPC 2012 / CAA. p.32 / Grifos nossos).

A partir de uma aproximação do sujeito em formação dos possíveis espaços de atuação profissional, proposta pela universidade, busca-se também a aproximação entre os saberes teóricos e os saberes do exercício profissional, visto que estes saberes não mantêm uma relação hierárquica, na qual um ocupa lugar privilegiado em detrimento do outro, mas como afirma Tardif (2002), os saberes se relacionam com a pessoa e a identidade dos professores, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, além das suas relações com os alunos em sala de aula. Por isso a importância de estudá-los relacionando-os com os elementos que constituem o exercício profissional docente.

Sendo assim, considerando os ditos do currículo pensado, através dos enunciados [P, Q, R], inferimos que estas aproximações, acontecem durante a formação em pedagogia no CAA, a partir das experiências proporcionadas pelo eixo curricular de pesquisa e prática pedagógica. A possibilidade de ressignificar o conhecimento por parte dos estudantes /professores, considerando as experiências propostas pelo eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica, acontece quando através das pesquisas, das observações nas escolas campo de estágio, das discursões teóricas em sala de aula, estes sujeitos em formação podem problematizar o seu exercício profissional na educação básica, superando a concepção de que a teoria deve ser aplicada na prática, quando, estas podem estabelecer uma relação de diálogo.

Neste sentido, os enunciados [P, Q, R], dizem respeito à necessidade de que o sujeito em formação possa a partir de uma aproximação com o espaço de atuação profissional, analisar as necessidades presentes nos contextos das práticas educativas, e partindo desta análise planejar ações para serem efetivadas, considerando as demandas das etapas iniciais da educação básica, transformando-as em problemáticas de investigação. Desta forma, estas experiências, vão assim, se corporificando no currículo pensado do curso, através do eixo curricular de PPP.

Contudo, a prática de ensino, conforme destaca Batista Neto e Santiago (2006), perpassa todo o processo formativo dos professores, estendendo-se ao longo do curso de formação profissional, numa relação entre o espaço de formação e do espaço de atuação. Configurando-se, portanto, “como uma prática formadora processual, coletiva e interdisciplinar que passa a exigir princípios, organização, conteúdos e abordagens diferentes daquelas que vem, predominantemente, orientando a Prática de Ensino nos cursos de formação de professores” (p. 29).

Vale ressaltar que uma proposta de formação de professores, na qual a prática de ensino seja vivenciada durante o processo, de maneira coletiva e interdisciplinar não é uma

experiência simples de acontecer, uma vez que enquanto uma ação coletiva, pressupõe um maior envolvimento entre a comunidade acadêmica, e assim um conseqüente aumento de embates teóricos e divergência de opiniões, demandando um período maior para ser implementada no currículo da formação.

- *Profissionalidade Docente no âmbito do Currículo Vivido*

O mapeamento realizado a partir do questionário sócio - profissional que as estudantes entrevistadas responderam antes das entrevistas, nos forneceram dados preliminares que foram importantes para a delimitação do perfil das mesmas conforme afirmamos anteriormente, através dele foi possível identificar o lugar de emergência dos discursos, sendo estes importantes a considerar quando buscamos os sentidos, visto que o lugar de enunciação do sujeito interfere na sua relação com o objeto discursivo, em nosso caso, com o currículo da sua formação.

É possível identificar também a partir deste mapeamento que elas estão iniciando na profissão docente, visto que o tempo de exercício da profissão varia entre quinze dias a seis anos letivos. Contudo, reforçamos que todas tiveram experiências profissionais com a docência antes deste vínculo efetivo, através de contratos temporários em municípios do agreste pernambucano ou em escolas particulares.

Assim, os sentidos atribuídos por estes professores iniciantes são envolvidos por uma significação relacionada a tensões, incertezas, descobertas, exploração do ambiente de trabalho e das possibilidades de realização do seu trabalho na escola, entendendo que ela (a escola), não se constitui apenas como um espaço físico, mas também social que influencia a realização do trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (Tardif e Lessard, 2009).

Às vezes você fica pensando assim, Meu Deus e agora? **Como é que eu vou agir nesta situação?** Porque a realidade, a realidade traz muitas surpresas. (Sujeito 001) [Y]

Porque hoje se a gente parar pra pensar, a gente diz meu Deus... **O que é que eu estou fazendo aqui?** Às vezes eu me deparo com isto. Quando eu olho aqueles meninos lá, às vezes eu fico pensando será que eu não sei ensinar? **Será que eu não sei mais o que é ser professor? E olhe que eu ainda estou começando a minha carreira.** [...] (Sujeito 004) [W]

Desta forma, o sentido aqui atribuído ao exercício profissional pelos professores iniciantes recorre na insegurança destes sujeitos em formação frente à incerteza de como reagir diante das situações postas pela realidade na qual seu trabalho se desenvolve. Assim, é expresso nos enunciados [Y e W] o desejo de controlar a atividade profissional, este

sentido pode ter emergido em decorrência de estes sujeitos estarem vivenciando um processo de apropriação do que de fato, se constitui especificidade de seu exercício profissional.

O professor iniciante está se apropriando da sua função que é o ensino, está aprendendo a lidar com as incertezas do cotidiano escolar, descobrindo possibilidades de exercer sua profissionalidade, considerando o contexto social, econômico e político no qual está inserido. E esta aprendizagem da profissão o acompanhará durante o seu percurso profissional, visto que de acordo com Pacheco (1995), “ao longo da carreira de um professor ocorrem mudanças relacionadas com as destrezas profissionais, com as atitudes, expectativas e problemas, enfim, com os eventos profissionais” (p.50).

Esta aprendizagem da profissão pelas professoras iniciantes e em formação remete também ao sentido de conflito frente à realidade profissional como uma marca discursiva do currículo vivido. Neste caso, emerge o impacto destas professoras iniciantes ao perceberem o distanciamento entre os pressupostos teóricos que elas elaboram na universidade (um espaço discursivo) e a realidade cotidiana por elas vivenciada na sala de aula (outro espaço discursivo) com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas.

Sendo assim, é possível perceber que as entrevistadas, ocupam lugares na hierarquia social desta rede discursiva que influenciam a elaboração recorrente dos discursos. O lugar delas enquanto professoras iniciantes lhes permitem atribuir sentidos de insegurança diante das novas situações profissionais, controle da atividade docente, aprendizagem profissional intensa, apropriação dos elementos que constituem a profissão.

Contudo, elas ainda ocupam o lugar discursivo de quem cursou o normal médio, antes de ingressarem no ensino superior, o que confere ao último um caráter de formação continuada. Além do lugar de estudante do curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / no Centro Acadêmico do Agreste / CAA. Desta forma, é possível identificarmos uma relação entre o que é dito com a exterioridade do sujeito enunciador. Assim, o sentido vai se deslocando discursivamente, mantendo uma ligação com suas reais condições de enunciação que são determinadas pelos lugares ocupados pelas estudantes / professoras.

Vou falar da minha experiência agora atual, é... Também **inicie há pouco tempo**, isso [estes conflitos com a realidade], ainda tem que ser muito bem estudado, **muito bem reelaborado**. Só que estou eu numa escola em que eu percebo que não há uma crença no fazer pedagógico. A atitude humana vivenciada pelos alunos é mais de... (tempo) eu não sei como denominar isto. O professor lá é um professor general, num é democrático. É um professor que manda e se ele não manda é porque não é competente. Entendeu? Aí é muito complicado, **porque você vem de uma formação que prioriza o diálogo, a democracia, a participação de todos, num**

entanto, você chega num sistema de ensino que ou o professor manda [antidemocrático], ou como disse uma colega [professora da escola], ou cai fora. (Sujeito 003) [Ç]

A gente discute muito dentro da universidade, e quando a gente chega lá na escola para conhecer a realidade a gente ver que não é bem o que a gente discute lá universidade [...] Assim, nos textos que a gente trabalha, os teóricos que falam, que falam, às vezes eu ficavam pensando **será que esse teórico já foi na escola, já foi professor pra ver se o que ele esta falando e condizente com a realidade?** [...] (Sujeito 004) [K]

Os ditos acima nos remetem ao sentido de conflito entre os espaços de formação acadêmica e de atuação profissional, lugares discursivos, ocupados pelos sujeitos desta pesquisa. No enunciado [Ç], o sujeito 003 faz uma crítica às posturas dos colegas de trabalho, em relação à maneira de como eles tratam os alunos e da ausência de um clima democrático nas tomadas de decisões na escola. Tais posturas *antidemocráticas* se conflitam com sua formação acadêmica, que segundo ela prioriza o diálogo, a participação de todos. Desta forma, o início da carreira profissional para este sujeito vem acompanhada pela tensão ao ver o distanciamento entre estes dois espaços formativos nos quais ela está inserida.

Neste sentido, pesquisadores como o holandês Sinon Veenman (1984) apud Soares (2004), falam sobre o *choque com a realidade*, comum nos primeiros anos de docência, no qual surge à frustração entre as expectativas silenciosas dos professores com a realidade que eles encontram no meio sócio profissional, o que pode provocar medos e inseguranças diante das novas experiências a que estão postos.

Assim, as estudantes / professoras buscam possíveis soluções para alguns problemas encontrados nas salas de aula na qual trabalham, e para tanto colocam que as reflexões acerca das possibilidades para superar as situações conflituosas vivenciadas em seu cotidiano escolar, por vezes não são contempladas no discurso do currículo pensado de sua formação acadêmica.

Desta forma o enunciado [K], também traz recortes discursivos que ratificam este sentido de frustração entre o que a estudante aprende na universidade com as necessidades profissionais dela enquanto professora na escola de educação básica. Ela inclusive questiona a aproximação entre os autores estudados nos componentes curriculares com a realidade escolar, supondo que estes desconhecem tal realidade e por isso escrevessem questões que para ela não são condizentes com o cenário do cotidiano escolar.

Em seus estudos sobre a prática docente dos professores iniciantes, Soares (2005), afirma que nos anos iniciais na carreira docente é comum os professores priorizarem o caráter prático da profissão. O saber fazer, por vezes, ocupa a centralidade nas inquietações destes professores que ao recorrerem aos saberes acadêmicos, buscam elementos teóricos que deem

conta de suas necessidades práticas de sala de aula, e como nem sempre encontram respostas que satisfaçam estas necessidades, vem o sentimento de despreparo e insegurança.

Contudo, a partir do objetivo proposto de compreender como os discursos presentes no currículo pensado e vivido do curso de pedagogia contribuem para a constituição da profissionalidade das estudantes / professoras em formação concluímos que estes discursos não se esgotam numa relação fechada, estanque, que ora é o pensado, ora é o vivido que se sobressai, mas eles se encontram num discurso maior, contínuo, que produz sentidos diferentes, considerando a relação entre os documentos, os sujeitos enunciadores, e os nossos gestos teóricos frente a estes discursos analisados.

Desta forma, o vivido e o pensado se articulam trazendo sentidos amplos a atividade docente em ação. Estes sentidos remetem para um exercício profissional reflexivo, no qual a ação docente possa ser pensada, ressignificada, contextualizada, visto que a profissionalidade docente é histórica, considera o específico do professor, o específico de cada sala de aula, espaço onde o professor exerce a sua profissão.

Assim, o sentido de que a profissionalidade tem uma dimensão coletiva e também individual é expresso, pois cada profissional vai encontrar neste espaço de atuação uma maneira de exercer a sua profissão, considerando o grupo com o qual trabalha, mas também as suas experiências enquanto estudante e as expectativas sociais de como um professor deve agir frente a determinadas situações da profissão. Ao analisar estes discursos percebemos que profissionalidades vão sendo construídas, maneiras de se exercer a profissão vão sendo tecidas no diálogo entre os dois espaços formativos: a escola e a universidade.

REFERÊNCIAS

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

BOING, L. A. A Profissionalização Docente. VIII Jornada Pedagógica do grupo Escolas Rio, Jan / 2002. In: CRUZ, S. **Construção da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal do Recife. Tese de Doutorado**. Apresentado a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2012.

CRUZ, S. P. da S. **A Construção da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal do Recife. Tese de Doutorado**. Apresentado a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2012.

LOPES, A. C. e LÓPEZ, S. A. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.89-110 | abr. 2010

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

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

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

PACHECO, José Augusto de Brito. **Formação de Professores – Teoria e Práxis**. Braga: 1995.

PAGANINI-DA-SILVA, E. A Profissionalização Docente: identidade e crise. **Dissertação de Mestrado** em Educação – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, 2006.

POPEWITZ, T.S. Profissionalização e Formação de Professores: Algumas notas sobre a sua história, Ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1954.

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

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999a.

SANTIAGO, E. Formação, Currículo e Prática pedagógica em Paulo Freire. In: NETO, Batista José de. E SANTIAGO, Eliete Maria (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. Modelo de Análise do Processo de Recontextualização das Políticas Curriculares: Tensões entre o Local e o Global. In: SALLES, C. & SILVA, A. (Orgs.) **Temas em educação: diálogos contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SOARES, C.M. G. A prática docente do professor iniciante. **Dissertação de Mestrado**. UFPE / Centro de Educação, 2004.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: Subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera. (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: 2ª edição. DP&A, 2002b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, 5ª edição. RJ: Vozes, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas/SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.