

POLÍTICA EDUCACIONAL E SUAS REFRAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PEDAGOGO, NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - SÃO PAULO/BRASIL, NA PERSPECTIVA DOS/DAS DOCENTES E DOS/DAS DISCENTES

LOPES, Marcelo Wilton Vieira (Unicamp)

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de (Unicamp)

Resumo

Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa de doutorado em educação em andamento que objetiva investigar no contexto universitário se/como a aprovação da Deliberação nº 111/2012 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo refratou o currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). E, considerando os objetivos específicos identificar como as políticas regulatórias e as demandas sociais têm influenciado a formação inicial de professores em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, por meio do diálogo com as experiências docentes e discentes no cenário após a publicação da referida Deliberação, buscando outrossim compreender as refrações da deliberação no contexto de disputa das demandas neoliberais e das reivindicações sociais brasileiras e entender as mudanças decorrentes no currículo e no perfil dos futuros profissionais da educação após 2012. Nesta investigação tomamos os conceitos como refração (GOODSON, 2019), táticas (CERTEAU, 2008) e contexto de política para compreender a relação entre a política educacional e a inicial do formação do(a) professor(a) pedagogo(a), no contexto neoliberal. Analisaremos as refrações da Deliberação, ou seja, como ela foi recepcionada pelos sujeitos no ambiente universitário, e buscamos entender as mudanças (ou não mudanças) no currículo da formação do pedagogo na Unicamp após 2012. Com esse propósito, além do campo bibliográfico e documental, fará parte da materialização da pesquisa as entrevistas com os professores e discentes dos cursos de Pedagogia da FE/Unicamp. As narrativas docentes e discentes, produzidas a partir das entrevistas, serão interpretadas com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), buscando por indícios, pistas sutis que, muitas das vezes não ditas nos documentos, possam

oferecer uma compreensão mais complexas da política educacional e de seu impacto na formação do(a) professor(a) pedagogo(a).

Palavras-chave: Formação Inicial; Professor(a) Pedagogo(a) e Refração da Política Educacional.

Contextualizando a pesquisa

Mudança sinistra

Na Comprehensive School em Sussex, na costa sul da Inglaterra, fui muito próximo dos meus alunos. Eu pude conhecê-los; pude conhecer os pais deles; simplesmente me encaixei de verdade naquela comunidade e absolutamente a amei. Basicamente, fiz tudo o que eu podia, e aquilo não parecia trabalho - na verdade, mais parecia que eu queria ser parte da comunidade. [...] Isso, enquanto havia um grau de abertura no final dos anos 1980 e no começo dos 1990.

Depois as coisas começaram a mudar. Agora, o panorama é mais sinistro... Trata-se de uma mente singular; uma visão singular... Aquilo que muitas pessoas descrevem como racionalidade técnica. Como podemos mensurá-lo? Como podemos implantá-lo?

Essa coisa toda sobre mercantilização da educação está me encarando, e não importa o que eu diga ou o que eu faça, ou com que grupo trabalhe, ...

Existe um desprezo por professores, ...

Estive realmente meio para baixo com relação a isso, porque, cheguei à conclusão de que tudo que eu estava fazendo era apoiar o sistema que eu estava tentando desafiar ou subverter... o fato de estar trabalhando dentro desse contexto e para esse grupo de pessoas que visa fazer esse trabalho é, no limite, autodestrutivo, porque é algo poderoso.

Às vezes, com as enxaquecas, com as doenças, com as dores estomacais, com a ansiedade, me manter atualizado com a burocracia e me adiantando em relação a ela de muitas maneiras, de modo que isso não me abata ou me domine, está cobrando seu preço, e, se eu continuar no caminho que estou seguindo, não acho que eu consigo aguentar por outros 20 anos.

(Excerto adaptado da entrevista com o professor Jim, pág 189, livro Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social, Goodson 2019)

O excerto supracitado dialoga, a nosso ver, exatamente com o sentimento de ser inadequado que se instalou ou vem sendo instalado nas redes de educação pública, cujos antigos professores (profissionais que fundamentam o trabalho pedagógico em princípios

político-formativos na/com a vida cotidiana) se sentem incomodados frente ao cenário da Nova Ordem Mundial que encaminha as ações humanas para a padronização econômica e social. Padronização que tem como objetivo definir especificações técnicas que auxiliem na maximização da reprodutibilidade de determinado processo, produto ou serviço com “qualidade”.

Presentemente, a onda reformista produz no contexto educacional uma elevação do controle sobre as práticas dos professores, reduzindo (ou tensionando) o espaço para a autonomia e criatividade docente, o que os desmotiva e faz de sua profissão “apenas mais um trabalho”: um modo técnico e monitorado de sobreviver até conseguir emprego em outra área (GOODSON, 2019). Isso nos leva às seguintes indagações: no processo *ensinoaprendizagem* até que ponto conseguimos padronização e reprodutibilidade das nossas ações pedagógicas? Essa padronização é formativa ou deformativa? Parecem perguntas simples/óbvias, mas pensamos que são necessárias para o nosso cotidiano, principalmente quando lidamos com questões da formação humana.

Pois bem, o período entre o fim do século XX e o início do século XXI se anunciou complexo nas relações sociais, econômicas, culturais e educacionais. Complexo, pois foi alicerçado na exacerbação de crises (ou de processos de mudanças) decorrentes de uma nova ordem social orientada pelos processos da globalização das economias nacionais e regionais, livre comércio, flexibilização do trabalho e acesso tecnológico, que por sua vez, geram situações de insegurança em vários aspectos da vida humana.

Como consequências dessa nova ordem social e econômica existem controvérsias no cotidiano que foram intensificadas, pois ao mesmo tempo que há possibilidade de situações que supõem produtividade, prosperidade e êxito, ela traz também situações que podem se configurar como perversas, tais como: a competitividade, a insegurança que afeta relacionamentos interpessoais, o individualismo, a volatilidade do capital(economia), novas concepções e configurações no mundo do trabalho e desafios para o campo da Educação (mudança da ideologia republicana escolar para ideologia empresarial; emancipação intelectual do aluno reduzida a capital humano; reprodução de segregações geográficas e sociológicas; processos de padronização do trabalho dos/das professores/professoras, levando a uma desvalorização da autonomia docente, que são cada vez mais vistos como meros executores de técnica de ensino).

Para que a agenda de globalização-neoliberal possa ser aplicável/vivenciada, fazem-se necessárias reformas, a começar pela Educação. Esta é convocada a participar deste projeto mundial e da resolução dos problemas sociais, agravados pelo sistema capitalista, tais como: o desemprego, a violência, as doenças, a fome, a destruição ambiental, dentre outros. Então, no início dos anos de 1990, com o propósito de fortalecer a implementação das mudanças pensadas necessárias, o Banco Mundial passa a intervir preferencialmente nos sistemas educativos dos países periféricos mediante a parceria com outros organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nessa esteira, o Programa de Educação Para Todos alcança, a partir da década de 1990, repercussão mundial, mediante a realização da Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990 (UNICEF, s.d.). Tal evento é marco das novas diretrizes educacionais, no enredo mundial. A partir de então, elas foram propaladas pelo Banco Mundial e seus organismos das nações signatárias membros da UNESCO, sendo impostas políticas regulatórias e de ajustes macroeconômicos aos países pobres, incluindo também auxílios financeiros a reformas socioeducacionais.

O Banco Mundial acredita que os países pobres não podem mudar suas políticas por conta própria e precisam de assistência externa e pressão para efetivar as alterações necessárias. Ao conceder empréstimos, ele exige que os países se comprometam com o desenvolvimento econômico tutelado e aceitem o monitoramento na definição de suas políticas setoriais. No caso da educação, são impostas mudanças radicais nos padrões de financiamento, gestão dos sistemas de ensino, currículos, avaliações e formação de professores, seguindo critérios empresariais e mercadológicos (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007).

Explicando de forma resumida a situação, seu objetivo era promover “uma educação básica de qualidade como um direito humano fundamental”. As metas da iniciativa incluíam expandir e melhorar a educação básica, reduzir o analfabetismo de adultos, promover igualdade de gênero na educação e melhorar a qualidade educacional. É importante ressaltar que, na Conferência de Jomtien (1990), as diretrizes para reforma educacional focaram na educação básica como o centro da proposta de universalização educacional. No entanto, o

efeito da globalização na área da educação não poderia estar restrita apenas à educação básica, tornando-se necessária a extensão dessa intervenção também no ensino superior.

Os idealizadores dessa reforma, motivados pela ideologia neoliberal, defendiam que as mudanças propostas trariam maior flexibilidade e fomentariam a competição entre países. A base dessa ideologia é a premissa de que o mercado é o principal agente da sociedade, e por isso, busca-se reduzir a participação do Estado nos setores sociais, pois é visto como burocrático, dominador e ineficiente. Sob essa lógica, a educação oferecida para a classe trabalhadora precisa se adaptar à realidade da globalização, implicando em mudanças que afetam desde a educação infantil até a formação docente, visando à eficiência, competitividade e flexibilidade na busca de “qualidade” e erradicação da pobreza.

Todavia, vale ressaltar que autores como Evangelista e Shiroma (2006) já apontaram as falácias do Banco Mundial em relação à educação, cujo objetivo é encobrir os verdadeiros determinantes do empobrecimento da maioria da população e gerenciar possíveis revoltas sociais associadas à engrenagem capitalista. O discurso sobre a importância de uma educação de qualidade que contribua para a erradicação da pobreza indica a necessidade de explorar o potencial intelectual dos trabalhadores para aumentar a produtividade das empresas e moldar as subjetividades dos indivíduos de acordo com sua realidade socioeconômica (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007).

Dito isso, poderemos, considerando as intervenções significativas nas políticas públicas educacionais impulsionadas pela concepção neoliberal e materializadas em grandes reformas educacionais, afirmar que tais mudanças foram promovidas por meio do Banco Mundial, que nos anos de 1990 interveio nos sistemas educacionais de países periféricos em colaboração com organizações internacionais como a UNESCO, a ONU e o PNUD. Essas instituições disseminam a concepção neoliberal que tenta adequar a educação a suas necessidades, preparando os alunos para o mercado de trabalho globalizado, e alterando as políticas de avaliação do desempenho dos professores e escolas, com a introdução de sistemas de premiação baseados em resultados de testes padronizados, que enfatizam a aquisição de habilidades básicas em detrimento de uma formação mais ampla e crítica (FREITAS, 2018).

De acordo com Sarti (2012, p. 331) “A proposição de referenciais ou padrões de ação para os professores, com a decomposição de suas práticas e posturas, pretende conferir maior objetividade ao ensino, de modo a torná-lo passível de avaliações mais precisas”. Isso dá

destaque às avaliações externas sobre os demais níveis de abordagem da avaliação - avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula e avaliação escolar no cenário institucional - submetendo-os a uma lógica classificatória/meritocrática que ofusca os princípios da avaliação formativa (esta, muitas das vezes, protagonista apenas no discurso).

Nessa perspectiva, os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a **deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional dos docentes.** (OLIVEIRA, 2010, p. 26, grifo nosso).

Frente ao ataque a sua autonomia, a docência passa a enfrentar um processo de proletarização. Segundo Oliveira:

A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Pois bem, face ao exposto até o momento, para/sobre o projeto de pesquisa de doutoramento trazemos o contexto e discussão a respeito da Deliberação nº 111/2012 CEE/SP e como fio indiciário temos amparo no artigo “O curso de pedagogia entre Deliberações” de Varani, Zan e Grandin (2020), em que as autoras destacam como o processo de regulação das licenciaturas é influenciado por diversos interesses, incluindo tanto a diversidade social e teórica quanto os interesses financeiros e empresariais que exercem pressão sobre as políticas educacionais. Dessa maneira, há uma disputa constante na (re)definição das Diretrizes Curriculares para a formação inicial, como parte do debate sobre a formação de professores.

Neste ponto, acrescentamos que a Deliberação nº 111/2012, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, foi uma medida que orientou mudanças para o currículo de pedagogia das Instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. A medida visava atualizar as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores, com o objetivo de adequá-los às exigências do mercado de trabalho globalizado. A partir da aprovação dessa Deliberação, as instituições de ensino superior do Estado de São Paulo foram convocadas a reestruturar seus currículos.

A leitura do supracitado artigo, nutre em nós o seguinte questionamento (como indício venatório): será que no caso da Faculdade de Educação da Unicamp, essa Deliberação teve impactos na formação, no perfil dos professores pedagogos e nos modos de percepção dos docentes formadores e desses futuros profissionais?

Nele (o artigo) as autoras nos levam a refletir sobre o contexto de redefinição dos cursos de licenciatura em todo o país, apresentando as diferentes concepções e posições que têm sido discutidas ao longo dos anos. Desde os anos de 1990, o Brasil tem sido palco de um movimento intenso de redefinição dos cursos de graduação e o Estado de São Paulo um laboratório para as políticas educacionais, em especial dos cursos de formação de professores, o que se refrata na construção das Diretrizes Curriculares.

Ora, a questão das melhorias na educação requer atenção especial em um estado democrático que valoriza a participação ativa dos seus sujeitos. Lidar com a diversidade em suas várias dimensões é um desafio complexo que exige uma abordagem cuidadosa. É inegável que o discurso e a importância atribuída ao processo de melhoria da educação são bastante significativos atualmente (VARANI et al, 2020). Esse processo ganhou força nos anos de 1990, impulsionado pela diversidade social e teórica na formação de profissionais da educação, como evidenciado em documentos oficiais divulgados por governos e entidades educacionais, muitos dos quais em sintonia com diferentes movimentos sociais.

Isto posto, nossa pesquisa tem como questão norteadora, a saber: como a formação de professor pedagogo, nos cursos de Pedagogia da Unicamp, tem se constituído para atender às demandas da educação básica de forma autônoma, ética, crítica e criativa, em um contexto de reformas neoliberais, a exemplo da deliberação 111/2012 que valorizam a formação por competências, sobretudo as habilidades técnicas?

Ademais, nosso objetivo é investigar como as políticas regulatórias e as demandas sociais têm influenciado a formação inicial de professores em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, por meio do diálogo com as experiências docentes e discentes no cenário após a publicação da Deliberação nº 111/2012, buscando compreender as refrações da deliberação no contexto de disputa das demandas neoliberais e das reivindicações sociais brasileiras, e entender as mudanças decorrentes no currículo e no perfil dos futuros profissionais da educação após 2012.

Aspectos teórico-metodológico

Ora, qualquer que seja o entendimento teórico/ideológico subjacente do que significa educação de qualidade, a importância da formação inicial para melhorar a educação é amplamente reconhecida. Por outro lado, considerando que a educação é uma das áreas importantes e impactantes da sociedade, sendo a base para o desenvolvimento social e econômico de um país, a forma como as políticas públicas educacionais são concebidas e refratadas pode ter um impacto significativo na qualidade e na equidade da educação oferecida aos indivíduos.

Nas últimas décadas, a concepção neoliberal tem exercido uma forte influência nas políticas públicas educacionais, buscando transformar a educação em um mercado (ensino como produto), promovendo a competição entre as escolas e enxergando os estudantes como clientes. Como resultado, as reformas no campo educacional refletem essa abordagem neoliberal, com ênfase na privatização, descentralização e flexibilização do sistema educativo. Embora essas reformas tenham como discurso aprimorar a eficiência e a eficácia do sistema, é importante notar que muitas vezes elas acabam gerando e acentuando desigualdades e exclusão social.

Dito isso, a base teórica da discussão do estudo que propomos se debruçará em alguns conceitos, dentre eles, **o conceito de refração**, segundo Goodson (2019). O conceito de refração das políticas educacionais, pensado por Goodson e pesquisadores colaboradores, é uma abordagem que busca compreender como as políticas educacionais são refratadas pelos atores envolvidos no sistema educacional.

Nesta compreensão, Goodson (2019) aproxima a interseção entre currículo, narrativas e futuro social, argumentando que o currículo é uma forma de poder influenciado por forças políticas e econômicas; é uma ferramenta que molda nossas percepções do mundo e de nós mesmos. A compreensão dos valores e objetivos por trás do currículo é fundamental para a construção de uma educação significativa e para o desenvolvimento humano, enquanto as narrativas pessoais são cruciais para a formação da identidade e para a construção de futuros sociais justos e igualitários

Vale frisar ainda em relação à "refração de política educacional" que esta expressão pode ser usada metaforicamente para descrever a maneira como as políticas educacionais são interpretadas e consumidas em diferentes contextos, resultando em efeitos diferentes daqueles pretendidos pelos seus idealizadores. A consumação de políticas educacionais pode ser

influenciada por intereses políticos, económicos e ideológicos, que podem distorcer ou desvirtuar seus objetivos originais.

Em outras palavras, as políticas educacionais são frequentemente concebidas em um contexto global, mas sua interpretação é moldada pelas condições locais de cada país, como a história, a cultura, a economia e as relações sociais, elas são interpretadas pelos professores e são refratadas em suas práticas cotidianas, no contexto neoliberal. A compreensão das políticas educacionais como um processo social complexo, em que as intenções e as práticas se entrelaçam, se distanciam, pode ajudar a explicar as diversas maneiras como as políticas são interpretadas (refratadas) nos diferentes contextos educacionais.

Ora, as políticas públicas educacionais têm sido objeto de intenso debate nos últimos anos, especialmente em relação à sua relação com a concepção neoliberal. Segundo Giroux (2003), a educação deixou de ser vista como um bem social e se tornou uma mercadoria, com seu valor determinado pelos mercados. Isso implica em uma produção de conhecimento voltada para o mercado e uma ênfase na competição em detrimento da colaboração e da igualdade.

As reformas no campo da educação são vistas por Apple (2001) como espaços de disputa de projetos sociais e políticos e luta pelo poder simbólico. Ball (2008) acrescenta que essas reformas visam ajustar a educação às demandas do capitalismo globalizado, em detrimento da justiça social e da igualdade. No entanto, é fundamental refletir sobre a relação entre políticas públicas educacionais, a concepção neoliberal, outras concepções e atores educacionais, buscando compreender os diferentes interesses envolvidos e suas consequências para a educação e a sociedade como um todo.

Nesta busca por compreender as conexões e desvios entre as macroestruturas político-sociais e econômicas que influenciam a produção de documentos curriculares oficiais e as micro contingências presentes na construção de currículos por sujeitos ordinários em instituições específicas, recorreremos ao **conceito de tática** de Michel de Certeau (2008).

Na obra "A invenção do cotidiano", Michel de Certeau faz importante reflexão sobre a forma como as pessoas criam, usam e resistem às normas e práticas impostas pelos detentores do poder no cotidiano. Segundo o autor, as pessoas têm a capacidade de subverter e recriar essas normas, de acordo com suas próprias necessidades e desejos, mesmo quando parecem seguir à risca as regras impostas.

Certeau defende que a vida cotidiana é um espaço de criação constante, onde as pessoas usam táticas para se moverem e agirem, criando novas formas de uso e significado para lugares e objetos cotidianos. Além disso, ele analisa o papel da linguagem e da cultura na construção da identidade pessoal e coletiva.

A obra é uma importante fonte de reflexão para as questões contemporâneas sobre cultura, consumo, identidade e poder. Ela nos provoca a fazer questionamentos às normas impostas por quem tem o lugar do próprio na sociedade e a exercitar nossa capacidade criativa para reinventarmos nossas práticas cotidianas com astúcias, com trampolinagem.

Portanto, compreendemos Certeau como uma importante referência para pensarmos sobre as dinâmicas da vida cotidiana e a forma como podemos nos posicionar de maneira ativa e crítica diante da cultura, da política e da sociedade em que vivemos. Embora, Certeau não faça referência direta à Educação no livro "A invenção do cotidiano". Ele apresenta ideias que nos levam a uma relação significativa com a educação, principalmente ao abordar a experiência cotidiana e as práticas culturais das pessoas ordinárias (ou seja do/da homem/mulher comum), fornecendo uma visão sobre as formas de poder que atuam na sociedade e como as pessoas criam táticas de resistência (re-existência) para subverter essas formas de poder.

No contexto educacional, as ideias de Certeau podem dialogar na compreensão como as/os atrizes/atores educacionais lidam com as estruturas e normas educacionais institucionais e como elas/eles desenvolvem suas práticas instituintes (em outras palavras, que não tem o lugar do próprio) para resistir (re-existir) a essas normas. Ademais, destaca a importância da experiência pessoal e das práticas cotidianas na construção da identidade individual e coletiva, aspectos que podem ser valiosos para aprimorar o processo de *ensinoaprendizagem* e considerar as vivências e perspectivas dos atores educacionais.

Pensando o percurso metodológico

Na busca dos objetivos traçados neste projeto, o local do estudo será o ambiente acadêmico das vivências/experiências curriculares dos Cursos de Pedagogia (criado em 1974) da Universidade Estadual de Campinas, cursos abrigados na Faculdade de Educação (criada em 1972) e cujo propósito formativo é, como consta no discurso institucional da FE, em seu site :

O percurso de formação do licenciado em Pedagogia objetiva qualificação para o trabalho em instituições educativas para atuar no magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, na gestão pedagógica e educacional, no âmbito escolar e institucional. Qualifica também para o trabalho em instituições não-escolares e não formais. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa, bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa (FE/UNICAMP, 2021).

Dito isso, é importante frisar que na esfera acadêmica, é frequente adotarmos uma abordagem rígida na estruturação de nossos trabalhos e na utilização de uma linguagem padronizada como meio de expressão, o que acaba por restringir as possibilidades de leitura, compreensão e desenvolvimento das pesquisas. Contudo, acreditamos que a produção de conhecimento não se resume à aplicação de fórmulas pré-determinadas. Sem perder o rigor científico, podemos deixar nossa marca e defender nossas trajetórias nas pesquisas, nesta empreitada, tento me inspirar no conceito de narrativa proposto por Walter Benjamin. Conforme o autor expressa:

O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 2012, p. 203).

Desse modo, neste trabalho será conduzida uma pesquisa qualitativa com a estratégia de estudo de caso, para além da minha vivência-interação como pesquisador do cotidiano universitário e de analisar/compreensão dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Unicamp e documentos legais relacionados à formação de professores, com destino a materialização da pesquisa, realizar-se-á entrevistas com docentes e discentes envolvidos no processo de construção e consumação curricular dos cursos de Pedagogia na Unicamp, após o período de 2012, buscando ouvir os diferentes pontos de vista dos sujeitos sobre as mudanças no currículo desses cursos, as perspectivas e possibilidades da formação de pedagogos diante das demandas neoliberais e sociais e as tensões, limites e possibilidades que circularam nas práticas curriculares.

A fim de selecionar os interlocutores, o procedimento de partida do estudo, primeira etapa, consiste em localizar pessoas-chave (professores/professoras e discentes) e será considerada a disponibilidade dos mesmos em colaborar com o referido trabalho, por meio do procedimento técnico que será uma carta (e ou email) convite.

Além disso, no tocante à participação, temos os grupos: a) docente que 37 possuem vínculo como a FE/Unicamp desde 2012 e b) 20 estudantes com maior tempo de participação nos cursos e envolvimento nos colegiados (representantes discentes no centro acadêmico da pedagogia).

O tempo dedicado à construção dos dados (empíria) será, a princípio, aproximadamente, dois semestres letivos, durante os quais iremos examinar nossa própria relação com o conhecimento, já que estamos em processo de formação como pesquisadores.

Algumas considerações sobre o percurso metodológico da pesquisa

Neste percurso metodológico, como mencionado, também nos amparamos na proposta de Goodson (2019), cujos estudos sobre as histórias de vida dos professores e dos estudantes destacam a importância central desses sujeitos nas políticas curriculares. Segundo Goodson, a construção da identidade e da história pessoal está intrinsecamente relacionada ao currículo escolar e às experiências de aprendizagem. Assim, para compreender os significados e os impactos das políticas no currículo escolar, é essencial examinar não apenas os documentos oficiais, os objetivos e estruturas curriculares, mas também as histórias pessoais e experiências dos indivíduos envolvidos na construção do vivido.

O referido autor destaca que as histórias de vida dos professores são situadas em contextos históricos e proporcionam uma compreensão da interação entre o cotidiano e a estrutura política. Para ele, as histórias de vida têm como objetivo enfatizar a subjetividade das experiências pessoais, a fim de entender como as pessoas pensam e falam sobre o mundo ao seu redor. Essas experiências são importantes na Educação, pois legitimam a contribuição do/da professor/professora quando ele/ela fala sobre si e sobre a educação e suas formas de compreensão/habitar o mundo. Considerando essa premissa, é pertinente frisar que nosso estudo adotará a narrativa como instrumento metodológico.

Ora, para Benjamin(2012), a narrativa está intimamente relacionada ao ato de lembrar, à possibilidade de ressignificar a própria experiência por meio de memórias carregadas de significado, sentimentos e sonhos. Trabalhar com narrativas é trabalhar com aberturas, com a possibilidade de interlocução com outros. A arte da narrativa reside em evitar explicações sobre o que é dito, permitindo que o leitor seja livre para interpretar o que é narrado como desejo, alcançando assim uma amplitude que não existe na informação. O

narrador, na perspectiva benjaminiana, traz consigo a característica de saber aconselhar, tornando a experiência vivida significativa e potencializadora.

Acrescento aqui a contribuição de Michel de Certeau que nos ministra que ao falar ou narrar (Uma arte de dizer), estamos praticando uma arte que produz efeitos. Assim, a narração não seria um retorno à descrição, mas um ato que, cautelosamente se distanciando da realidade, procura provocá-la. Nas palavras do autor, mais do que descrever um 'golpe', a narrativa o realiza (Certeau, 2008). E ao realizar o golpe, ao praticar a astúcia, essa arte pode assumir múltiplos desdobramentos.

A narrativa é, portanto, um convite ao diálogo e à reflexão, em que o leitor é encorajado a preencher as lacunas com suas compreensões de mundo, a partir das “histórias que são ouvidas e adensadas como aconselhamentos, tal como Benjamin nos propõe” (PETRUCCI-ROSA, 2018, p.569).

Em busca dessas narrativas e de seus sentidos e significados, as entrevistas a serem conduzidas neste estudo serão fundamentadas nos aspectos metodológicos delineados por Petrucci-Rosa (2014) no contexto das dimensões da prática narrativa. Conforme nos ensina, a primeira fase da construção do quadro empírico consiste na realização de entrevistas, que são comumente propostas com base em uma pergunta (ou enunciado disparador do diálogo). Nesse sentido, há uma preocupação em evitar a utilização de roteiros pré-definidos ou entrevistas semi-estruturadas. Cada entrevista é iniciada com um convite formulado da seguinte maneira: “Conte-me sua história a respeito de...” (PETRUCCI-ROSA, 2014, p.10).

A partir das entrevistas guiadas pelo convite aos interlocutores a narrar suas histórias, começaremos a construção das mônadas. Vale ressaltar que, de acordo com Petrucci-Rosa e Ramos (2008, p. 569), as mônadas são pequenas crônicas que contêm fragmentos de histórias individuais, mas que, quando reunidas, têm a capacidade de dar sentido a um contexto maior. Ao analisar uma história narrada de forma fragmentada e não linear, o pesquisador busca os fios que a compõem e realiza rearranjos das afirmações verbais, de modo a permitir que os fragmentos das histórias contadas possam revelar um todo coeso.

Nesta empreitada, nos debruçaremos no texto transcrito e textualizado das entrevistas para identificar fragmentos que revelem diálogos com os objetivos do estudo e as experiências de vida relatadas pelos entrevistados, busca-se-á identificar as práticas cotidianas/as, artes de fazer, presentes no contexto estudado, inspirados nas reflexões de Certeau. Esses fragmentos serão extraídos e organizados em um conjunto de imagens textuais

“unidades de sentido, preñe de significados que comunicam experiências” (PETRUCCI-ROSA, 2018b, p. 567) que serão postas em diálogo com contexto histórico, social e cultural complexo.

As transcrições das entrevistas narrativas, as textualizações e as mônadas construídas serão devolvidas aos/às participantes da pesquisa para que eles/elas avaliem e aproveem a produção textual. Somente após essa etapa, a análise será realizada. Pois à medida que o texto autobiográfico é sempre inacabado e sujeito a múltiplas reescritas, é provável que os interlocutores o ampliem ou modifiquem durante a leitura, e isso será totalmente considerado para o estudo, seguindo um procedimento ético no processo com as histórias narradas pelos interlocutores. Após a organização e finalização, a próxima etapa envolverá o processo analítico da produção textual (RAVAGNOLI, 2018).

Ao realizar um estudo com narrativas, é importante adotar abordagens analíticas específicas, especialmente quando lidamos com dados em forma de textos discursivos e narrativos. Neste caso, a análise dos dados produzidos, que são as narrativas dos professores e discentes, será conduzida considerando o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

É válido destacar que o Paradigma Indiciário enfatiza a análise minuciosa de indícios para compreender um objeto de estudo, mas não é uma abordagem rígida ou prescritiva, ela é fundamentada no rigor flexível. Além disso, ressaltamos que a análise dos dados produzidos será perpassada à luz dos conceitos de refração e tática, levando em consideração o contexto histórico-político-pedagógico após a aprovação da Deliberação nº 111/2012 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, permitindo a procura por pistas sutis que, muitas das vezes não ditas nos documentos oficiais, possam oferecer uma compreensão mais complexas da política educacional e de seu impacto na formação de pedagogos.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. (2001). Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense.

BALL, S. J. (2008). A educação globalizada: novas perspectivas para a pesquisa em educação. Artmed.

BENJAMIN, W. (2012). Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

CERTEAU, M. (2008). A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. (2006). Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. Revista de Educação PUC, Campinas, v.7, n.20, p.43-54, jun.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

FREITAS, L. C. (2018). A Reforma empresarial da educação – Nova Direita, Velhas Ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular.

GINZBURG, C. (1989). Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

GOODSON, I. F. (2019). Currículo, narrativa pessoal e futuro social. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

JIMENEZ, S. ; MENDES SEGUNDO, M. das D. (2007). Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. Cadernos de educação, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun.

OLIVEIRA, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista, (n. especial 1), 17-35. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P. ; RAMOS, T. A. (2008). Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. Revista Brasileira de Educação , v. 13, p. 565-575.

PETRUCCI-ROSA, M. I.(2014).Mônadas benjaminianas como possibilidade metodológica. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. Modos de Viver Narrar, Guardar, 2014, Rio de Janeiro. Anais do VI CIPA.

PETRUCCI-ROSA, M, I. (2018a).Currículo de ensino médio e conhecimento escolar: das políticas às histórias de vida. Curitiba: CRV.

PETRUCCI-ROSA, M. I. (2018 b).Práticas Curriculares na formação profissional: Uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. Linhas Críticas, [S. l.], v. 23, n. 52.

SÃO PAULO. (2012).Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE N° 111/2012. São Paulo, Diário oficial do Estado, 03/02/2012 - Seção I, Página 1-46.

SARTI, F. M.(2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. Educação e Pesquisa,São Paulo,v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun.

VARANI, A.; ZAN, D.; GRANDIN, L. A. (2020) O curso de pedagogia entre Deliberações. Revista de Educação, Santa Maria (RS), v. 45, p. 1-24.