

CONCEPÇÕES CURRICULARES: O CURRÍCULO EM AÇÃO COMO POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Valdriano Ferreira do Nascimento/valdriano.ferreira@gmail.com/UECE

Isabel Maria Sabino de Farias/UECE

Marly Medeiros de Miranda/ UECE

Universidade Estadual do Ceará (UECE)/Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)/valdriano.ferreira@gmail.com

CURRICULAR CONCEPTIONS: THE CURRICULUM IN ACTION AS POSSIBILITY OF PEDAGOGUE FORMATION

RESUMO

Este texto trata das concepções de currículo e suas implicações para a formação do pedagogo, elegendo o currículo em ação como protagonista desta formação. Teve como objetivos discorrer sobre algumas concepções de currículo e discutir elementos da teoria do currículo na perspectiva de sua produção na ação e suas implicações para a formação do pedagogo. Realizamos um exame teórico, fundamentado em Deleuze e Guattari (1995), Certeau (1994, 1996), Libâneo (1999, 2001, 2010), Pimenta (2002), dentre outros. Podemos inferir que para formar o profissional pedagogo para as diversas funções do sistema escolar é preciso prepará-lo para uma prática docente em sentido amplo, tendo o trabalho pedagógico como eixo norteador. Compreendemos que, a constituição do profissional pedagogo está relacionada diretamente com as experiências vividas em seu processo de formação e a um conjunto de experiências que este profissional adquire dentro e fora de sua ação docente, através da reflexão contínua sobre sua própria ação e a prática presente no contexto social em que está inserido. Assim, o currículo deve ser pensado e construído a partir de elementos curriculares transformados pela necessidade do contexto, das instituições e dos sujeitos envolvidos na ação, considerando o conjunto das experiências vividas no cotidiano da formação, ensejando superar o aprisionamento da ação às prescrições prévias e assegurar o uso do plural para tratar da diversidade que se manifesta no mundo vivido.

Palavras-chave: Concepções Curriculares, Formação, Pedagogo, Currículo em Ação.

ABSTRACT

This text deals with the conceptions of curriculum and its implications for the formation of the pedagogue, choosing the curriculum in action as protagonist of this formation. Its objectives were to discuss some curriculum conceptions and to discuss elements of curriculum theory from the perspective of its production in action and its implications for the formation of the pedagogue. We conducted a theoretical examination, based on Deleuze and Guattari (1995), Certeau (1994, 1996), Libâneo (1999, 2001, 2010), Pimenta (2002), among others. We can infer that in order to train the pedagogical professional for the various functions of the school system, it is necessary to prepare it for a teaching practice in a broad sense, having the pedagogical work as the guiding axis. We understand that the formation of the pedagogical professional is directly related to the experiences lived in his / her formation process and to a set of experiences that this professional acquires inside and outside his / her teaching action, through the continuous reflection on his / her own action and present practice in the social context in which it is inserted. Thus, the curriculum must be thought and constructed from curricular elements transformed by the necessity of the context, the institutions and the subjects involved in the action, considering the set of experiences lived in the quotidian of the formation, being able to overcome the imprisonment of the action to the previous prescriptions and to assure the use of the plural to deal with the diversity that is manifested in the lived world.

Key words: curricular conceptions, formation, Pedagogue, Curriculum in action.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, e mais especificamente, a formação do pedagogo, tem passado por inúmeras modificações, decorrentes das mudanças velozes ocorridas na sociedade, exigindo a formação de cidadãos com conhecimentos que se traduzam no saber, em saber fazer e saber ser, conforme as exigências do mundo contemporâneo.

Com as inúmeras pesquisas e produções teóricas desenvolvidas a partir do final dos anos de 1980 sobre os processos de formação de professores para a Educação Básica e, especificamente, para a formação do profissional pedagogo, surgem proposições de formação, a partir da reflexão da prática, ensejando a construção de conhecimentos e desenvolvimento de compromisso político do professor que favoreça a tomada de decisões responsáveis sobre a problemática que o contexto social oferece.

Diante dessa visão, é preciso pensar a formação do pedagogo na universidade que implique numa prática docente reflexiva, em torno da problemática do contexto contemporâneo, marcado por conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados à vida social.

Do final do século XX para o início deste século, vem se ampliando o movimento de reformas curriculares, na tentativa de incorporação do comum em meio a situações específicas e diferenciadas, tendo como marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), (BRASIL, 1990). Tais reformulações são decorrentes de mudanças políticas, sociais e econômicas em vários países do mundo, produzido pela globalização, sob a lógica do mercado, com mudanças profundas na sociedade em suas diversas dimensões.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia (DCN/CP, 2006), o pedagogo deve ser um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de gestão do sistema escolar, ou seja, deve estar apto a realizar o trabalho pedagógico em sentido amplo, apresentando como eixo norteador da formação do pedagogo o trabalho pedagógico. Para Pimenta, o pedagogo constrói-se no significado que dá à atividade docente em seu cotidiano, “com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor” (2002, p. 77). Consoante Libâneo (1999), a sociedade atual é efetivamente pedagógica, chegando a ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento.

Assim, compreendemos que a constituição do profissional pedagogo, dentre suas diversas definições, está relacionada diretamente as experiências vividas em seu processo de formação e a um conjunto de experiências que este profissional adquire dentro e fora de sua ação docente, através da reflexão contínua sobre sua própria ação e a prática presente no contexto social em que se encontra inserido.

Com esse entendimento, a nossa pretensão com este texto, é pensar o currículo de formação do pedagogo, investigando aspectos dos elementos curriculares transformados pela necessidade do contexto, das instituições e dos sujeitos envolvidos na ação, com o ideário de constituição do profissional pedagogo no conjunto das experiências vividas no cotidiano da formação.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] (CERTEAU, 1996, p. 31).

Neste sentido, pesquisar sobre os elementos curriculares inseridos na formação do pedagogo, na perspectiva de sua produção no cotidiano, torna-se algo relevante e necessário para o entendimento de como o pedagogo deve ser formado, tendo como base uma concepção de currículo que favoreça sua atuação nos diferentes espaços de ensino e de aprendizagem no contexto social de sua inserção.

Essas pretensões suscitaram as seguintes indagações: Que indicativos as concepções de currículo apontam para dar significado ao perfil do profissional pedagogo que se pretende formar? Como tais concepções se expressam na prática curricular de formação do pedagogo?

Imbricado por essas inquietações, o estudo tem como objetivos

discorrer sobre algumas concepções de currículo e discutir elementos da teoria do currículo na perspectiva de sua produção na ação e suas implicações para a formação do pedagogo.

Para alcançar esses objetivos realizamos um exame teórico, buscando orientações em perspectivas de autores que tratam da temática como um todo e aqueles que apostam na produção do conhecimento em meio às experiências vividas pelos sujeitos envolvidos na formação, com destaque para os estudos de Deleuze e Guattari (1995), aliado ao pensamento de Certeau (1994, 1996) por percebermos a possibilidade de diálogos que favorecem a compreensão do objeto de estudo em questão. E para tratar da formação do pedagogo, buscamos fundamentação teórica, dentre outros, em Libâneo (1999, 2001, 2010), Pimenta (2002) e Brzezinski (2002), também por serem referência nos estudos desse campo.

2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E SUA PRODUÇÃO NO COTIDIANO: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O termo currículo surgiu na literatura educacional no início do século XX, mais especificamente nos Estados Unidos, período em que o processo de industrialização toma impulso, implicando na necessidade de mão de obra barata, imposito ao trabalhador servir ao modelo de produção fabril de forma definitiva.

É justamente nesse momento que surgem os primeiros estudos sistematizados sobre o que se designou e se estabeleceu como currículo, influenciados pela Teoria da Administração Científica, particularmente pelas teorizações de Bobbitt (1918), considerado o pioneiro nos estudos sobre currículo, concebendo-o, em síntese, como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta (PEDRA, 1993).

Nessa concepção de currículo, os objetivos enumerados dizem respeito aos comportamentos e indicam resultados de aprendizagem que possam ser organizados e medidos de forma precisa. Assim, o currículo é compreendido como “um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Conceito esse, apontado por Pacheco (1996), citado por Ranghetti e Gesser (2011, p. 30), ao afirmar que “o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizados pela escola em função de um plano previamente determinado [...]”. Em síntese, trata-se de um conceito de currículo caracterizado pela organização de objetivos definidos por sujeitos externos à instituição formativa.

Em face a essa concepção de currículo surgem movimentos sociais pautados na teoria de Dewey sobre educação e currículo que, em oposição aos princípios da Administração Científica, centrava-se na experiência da cultura. Nessa concepção, o currículo pode ser compreendido como o ambiente fornecido ao estudante para experienciar a vida cotidiana. Nessa perspectiva, Ranghetti e Gesser (2011) ao parafrasearem Freire (1993) comentam que não se trata de uma concepção de currículo pensado e determinado apenas por alguns especialistas, mas da produção de um conhecimento a partir das necessidades, interesses e experiências de todos os participantes no processo de sua construção, situado no contexto em que estão inseridos.

Com a socialização dessas duas vertentes, surgem diversas teorizações sobre a construção do conhecimento curricular. Grosso modo, “tanto a teoria tradicional educacional quanto a teoria crítica veem no Currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade” (SANTOS, 2009, p. 23). Neste sentido, compreendem que entre a ideologia e a cultura, se estabelecem na sociedade, e de forma natural, relações de poder, tornando o currículo um elemento propício para processos educacionais que viabilizem tanto a transformação quanto a manutenção das relações de poder. Esse pensamento se aproxima do conceito de currículo proposto por Moreira e Silva (1997, p. 28), concebendo-o como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Sacristán (1995), também corrobora com essa compreensão ao afirmar que o currículo pode ser entendido como a interação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura construída historicamente e a aprendizagem dos

alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições oferecidas no contexto em que esse currículo se insere.

Com essas proposições, o currículo pode ser definido como um conjunto de experiências que o aluno adquire no contexto do processo *ensinoaprendizagem*, requerendo dos sujeitos de mediação a responsabilidade necessária para promover tais experiências, proporcionadoras da construção crítica do conhecimento e transformação desse sujeito social.

Os defensores do currículo formal, prescritivo afirmam que este é elaborado e implementado pelos sistemas de ensino e apresentado aos sujeitos de sua execução em forma de diretrizes curriculares, conteúdos e objetivos pré-definidos por área ou disciplinas de estudo. Para Santos (2009, p. 24), esse tipo de currículo “traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Já o currículo real se expressa pelos acontecimentos do dia-a-dia da sala de aula, vivenciados por professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico. Visto dessa forma, o currículo surge como expressão de um projeto pedagógico, que traz em si a cultura e a socialização de conteúdos postos em ação através do seu formato e das práticas criadas em torno de si e produzindo resultados significativos indispensáveis à formação cidadã. “O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

O debate sobre currículo oculto surge como forma de denominar as influências que atingem o resultado da aprendizagem dos alunos e que está relacionado diretamente ao trabalho do professor. Diz respeito a tudo que os alunos aprendem cotidianamente através de diversas práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no processo de ensino e de aprendizagem (MOREIRA; SILVA, 1997). Para melhor entendimento, o currículo está oculto por que não está explícito no planejamento do professor.

Outros pesquisadores, principalmente da área sociológica do currículo, veem apostando na complementariedade de enfoques curriculares. Moreira (1993), ao parafrasear Apple (1982) e Silva (1990), afirma que alguns estudos sobre questões curriculares vêm defendendo que tanto o currículo formal quanto o currículo oculto podem contribuir para a preparação de pessoas e a formação de profissionais. Segundo sua análise, “é exatamente na inter-relação entre os conteúdos curriculares e as relações sociais nas salas de aula que podemos situar algumas das conexões reais que essas instituições mantêm com a sociedade mais ampla” (MOREIRA, 1993, p. 45).

Considerando as concepções apontadas, percebemos a diversidade de pensamento em relação ao tratamento das questões curriculares. Enquanto uns traçam limites para a função do currículo; outros ampliam os limites do currículo, vinculando-o explicitamente as relações de produção; outros vinculam o currículo às condições psicológicas e cognitivas do aprendiz; há aqueles que consideram currículo como programa com conteúdos universalizados; e ainda, os que defendem que todas as experiências vivenciadas, advindas tanto de conteúdos prescritos como do que está oculto compõe o conjunto dos elementos curriculares inerentes a formação dos sujeitos sociais.

Assim, o currículo de formação do profissional da educação, na Universidade, pode ser entendido como um instrumento de socialização e construção do conhecimento, cultura historicamente acumulada, pelos sujeitos sociais para a demanda da realidade.

Nesses termos, ao considerar que o currículo aparece no contexto atual como um campo de disputa, às vezes com ideias que negam totalmente visões que se caracterizam pela prescrição e pela determinação de conteúdos comuns, às vezes propondo a concretude da prática, e ainda, visões que propõem a complementariedade de concepções, nos posicionamos a favor de uma perspectiva de currículo para a formação do pedagogo que prioriza a problemática e as experiências vividas no cotidiano da ação como propulsores da formação desse profissional.

2.1 A constituição do profissional pedagogo meio ao currículo produzido no cotidiano da formação

Para pensar uma perspectiva de currículo que assume como elemento fundante de sua constituição as vivências no contexto do processo formativo, buscamos apoio, inicialmente, nos ideários de Deleuze e Guattari (1995), que partem da ideia de rizoma para afirmar que a realidade é múltipla e diferente, porém, interconectada.

O currículo como rizoma aparece como uma multiplicidade de veredas que corta umas às outras, tomando rumos diferentes, mas que cada uma segue uma direção, podendo contribuir entre si para um destino final pelos sujeitos que lhe seguem, sendo possível o alcance da unidade através das contribuições inter-relacionas das diferenças. Partindo deste pressuposto, no currículo como rizoma não há espaço para controle, hierarquia, planos prévios ou seleção de conteúdos pré-estabelecidos.

Buscamos também inspiração em Michel de Certeau, filósofo e historiador francês que em sua obra “A invenção do Cotidiano” (1994, 1996), defende o conceito de cotidiano como o conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade. Certeau valoriza as práticas cotidianas, afirmando que adentrar na invenção do cotidiano é perceber que as “artes do fazer” podem ser o espaço da liberdade e da criatividade, aspectos essenciais para a sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, o currículo é produzido durante as práticas desenvolvidas pelos sujeitos da ação, de forma autônoma e com liberdade para criar, recriar e inovar, resultando num conhecimento novo e na formação de profissionais que se constituem meio a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano do processo formativo. Como preceitua Ferraço (2016), trata-se da oportunidade de criar outras formas de protagonismo, buscando forças no trabalho coletivo, viabilizando relações de poder mais horizontais e respeitando às diferenças entre professores e entre estes e seus alunos. Sendo os sujeitos da ação mobilizados por meio, “das questões do cotidiano vivido, das necessidades e dos desejos” (FERRAÇO, 2016, p. 235), ocorridos meio às práticas formativas.

Diante dessas perspectivas e fundamentando-se nelas, buscamos compreender o currículo de formação do pedagogo como um “Currículo construído nas veredas da ação”, ou seja, um currículo produzido meio ao estudo e análise de um conjunto de atividades que se desenvolvem no dia-a-dia da formação permeado por conteúdos e formas de pensar e agir que podem dar sentido e significado à prática cotidiana.

Pensar o currículo produzido nas veredas da ação como um dos elementos fundantes da formação de professores, e nesse caso, da formação do pedagogo, remete a considerar um processo de formação livre de conceitos pré-determinados, com prescrições a serem reguladas e controladas de forma hierárquica. Visto que na perspectiva de sua produção na prática só quem consegue perceber o que se aprende e como se aprende são os sujeitos que participam efetivamente do processo *ensinoaprendizagem*. Neste ideário, o conhecimento se realiza de modo livre, sem se apegar a qualquer estrutura padronizada, linear ou seguindo proposições previamente enumeradas. Pressupomos assim que,

[...] a hierarquia e as explicações causais, tão ao gosto do pensamento moderno, dão lugar à complexidade do real e à importância da compreensão do viver cotidiano, das práticas culturais reais das populações como elementos explicativos dos processos sociais (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Na formação mediada pelo currículo em ação, os sujeitos sociais enquanto produtores de saberes percorrem as veredas dessa construção, buscando compreender e

superar os obstáculos que vão aparecendo no percurso, conduzidos pela intencionalidade da sua pretensão, refletindo sobre os sinais que vão surgindo, tanto os positivos quanto os negativos, em pontos aleatórios das veredas, que se encaminham para a resolução da problemáticas dos desafios concretos da prática. Respeito a isto, Ferraço (2007) preconiza que o mundo em que se vive atualmente é um mundo humano, simbólico e construído na interação dos indivíduos com a realidade.

Currículos em redes tecidos e realizados [...] com a complexidade [...] e multiplicidade dos acontecimentos vividos e potencializados pela força do coletivo, a partir do qual as disciplinas cederam lugar aos temas que surgiam cotidianamente com o desenrolar das ações que, ao não se reduzirem às áreas dos professores, favoreceram relações de poder mais horizontais entre eles [...] (FERRAÇO, 2016, p. 242).

Trata-se de uma perspectiva curricular que direciona o olhar para as diversas veredas, que apontam para opções distintas de perceber, entender e resolver os desafios do percurso. Neste ideário, “[...] a diferença, a errância e a autonomia são permitidas como proposições formativas e constitutivas da própria formação” (MACEDO, 2013, p. 75), uma forma de conceber o currículo como transcendente, indo além de conteúdos formais apresentados em propostas prescritivas oficiais com interesse de regulação e controle das práticas formativas.

Com esse entendimento, o currículo passa a ser compreendido como algo que se constrói em um espaço vivo de experimentação dos sujeitos em ação, de forma interativa, considerando sua intencionalidade e os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos no processo formativo.

Diante desse ideário, concebemos que a construção do conhecimento se realiza em forma de rizoma ou em uma trama de elementos conceituais que se apresentam de forma distinta, produzidos no interior dos currículos que se desenvolvem como expressão da vida cotidiana dos sujeitos meio aos seus saberes/fazer. Assim, assumimos a perspectiva pensada por Deleuze e Guattari (1995) e Certeau (1994, 1996) como pertencente a diferentes redes que se apresentam no entrelaçamento dos *saberes/fazer* do cotidiano, relacionados aos diversos *espaços/tempos* vividos pelos sujeitos da ação, mergulhados em movimentos de invenções e socializações desses saberes/fazer, entendidos como artes de invenção do cotidiano.

Ferraço (2007) corrobora com esse ideário ao afirmar que somos sujeitos híbridos e que praticamos *saberes/fazer* nos entre-lugares da cultura, que dizem respeito as instituições de formação. Ideário pautado em Certeau (1994), ao afirmar que o cotidiano dos processos formativos pode parecer ordinário, porém, se revela como um espaço valioso e dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem constantemente da

prática social. Um posicionamento teórico que permite “perceber a prática como fatos culturais e como espaço/tempo de tessitura de conhecimentos que seguem uma lógica própria, [...], a lógica do cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 160).

A construção do currículo de formação do pedagogo nas veredas do cotidiano dá-se pela captação das artes de fazer que se realizam no interior das instituições formativas por professores e alunos, representando diferentes formas desses sujeitos enfrentarem as políticas que lhes são impostas, com diferentes estratégias de caça ou procura do que não está autorizado, que vai surgindo e se organizando no cotidiano das ações como saberes do conhecimento, pedagógicos e metodológicos necessários ao exercício da sua profissão. Ou, como referem Lopes e Macedo (2011, p. 161), “[...] os conhecimentos, em sentido amplo, são tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos”.

Assim, o currículo do cotidiano na formação de professores, em particular na formação do pedagogo constitui-se na dialógica da diferenciação, sem nenhuma pretensão de conceitos unificantes, mas permitindo pleitear, de forma fecunda e coerente, os elementos que constituem os conhecimentos essenciais para construção do profissional desejado.

Libâneo, um dos grandes teóricos do debate sobre a formação do pedagogo, apresenta a Pedagogia como área do conhecimento que trata da problemática educativa na sua totalidade. Assim, conceitua a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Diante desta visão percebemos a importância dada, no processo de formação do pedagogo, às experiências vividas em situações concretas que favoreçam a reflexão entre os sujeitos da ação (formadores e formandos), visando resolver problemas do cotidiano, resultando em novas descobertas e num conhecimento novo.

No contexto atual, ganha relevo, basicamente, duas grandes posições de pensamento sobre o Curso de Pedagogia. De um lado, o movimento dos educadores e entidades educativas ligados a ANFOPE, que defendem a docência como base da formação do pedagogo; e, do outro, um grupo de pesquisadores da área, como Pimenta, Libâneo e Franco que defendem a perspectiva de que teoria e prática unidas na produção dos saberes pedagógicos devem ser assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo.

As práticas educativas estendem-se as mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na

sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 2001, p. 116).

Esta compreensão entende que a Pedagogia, como ciência da educação e para a educação, deve tomar para si a reflexão teórico-prática sobre todos os aspectos que envolvem a realidade educacional, se configurando como um campo de investigação que tem como laboratório de produção do conhecimento a própria prática educativa, apropriando-se de aportes teóricos metodológicos das demais áreas da educação, mas fignando como seu objeto de estudo a compreensão global e intencional dos problemas educacionais.

Nesse sentido, reforçamos o argumento de Tardif (2002) ao afirmar que o pedagogo precisa adquirir saberes plurais para fundamentar sua ação docente, o que também é postulado por Brzezinski (2002) ao destacar que, a formação do pedagogo deve ocorrer, também, no exercício da sua profissão “sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas [...]” (2002, p. 131). Nunes e Farias (2007, p. 78) colaboram com esse debate ao acrescentarem que “a formação é um espaço-tempo de aprendizagem da docência que fornece um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor constrói sua identidade”.

A formação, por conseguinte, é um elemento importante para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do pedagogo, uma vez que estes processos acontecem durante toda a sua vida (IMBERNÓN, 2002). Na universidade, a formação deve ir além do desenvolvimento da competência técnica, abrindo espaço para uma dimensão ampla e humana, possibilitando aos futuros profissionais a sensibilidade às questões políticas, históricas e culturais.

Dito isto, entendemos que não se trata de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos da profissão, o que resulta na compreensão do por que se realizam certas práticas ou se adotam atitudes, e quando e por que será necessário fazê-lo de outra forma. Tornando-se assim, necessário, “desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade” (IMBERNÓN, 2009).

As transformações constantes e rápidas do atual contexto social exigem novas formas de formação do profissional pedagogo para responder aos desafios e exigências da sociedade. Com o olhar para essa realidade, percebemos que aprender o ofício “de pedagogo” é também compreender a complexidade da sociedade da informação e do conhecimento por meio de olhares diferenciados e saberes múltiplos, pois o trabalho deste profissional está situado em um contexto mutante, diversificado, exigente.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça ao profissional da educação os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Formação esta que implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção do profissional que representa a ciência da educação, neste caso, a Pedagogia.

Em síntese, e diante dos elementos teóricos revisitados compreendemos que o processo de formação do pedagogo abrange o conjunto de processos vividos por este profissional para constituir-se como tal; processo esse que ocorre no plano formal (institucional, como o curso de formação inicial) não formal (na vida pessoal, nas experiências culturais e sociais do indivíduo) e no trabalho (a vida profissional).

Assim, torna-se necessário pensar, investigar e produzir conhecimentos no cotidiano da formação do pedagogo que possibilite a compreensão da sociedade como meio de sua atuação, ampla e complexa, cabendo-lhe participar desta, através de uma prática pedagógica crítica reflexiva, assumindo uma dimensão política, pautando-se na metodologia do ensino com pesquisa, de forma democrática e com autonomia, respeitando suas regras, costumes e valores como profissional consciente, mas também, refletindo e agindo como agente de transformação.

3 À GUIZA DE CONCLUSÕES

Realizar o exame teórico para compreender concepções de currículo e posicionar-se criticamente a favor de uma perspectiva curricular para a formação do pedagogo, assegura o entendimento do direito de pensar a educação como um componente amplo da formação e emancipação humana, indispensável para se repensar os processos de formação do profissional da educação, neste caso de modo mais específico, do pedagogo.

Assim, as reflexões tecidas neste estudo traduzem a intenção de pensar o currículo de formação do pedagogo, investigando aspectos dos elementos curriculares transformados pela necessidade do contexto, das instituições e dos sujeitos envolvidos na ação do processo formativo, utilizando como referência alguns teóricos que tratam da temática em questão, como: Deleuze e Guattari (1995), Certeau (1994, 1996), Libâneo (1999, 2001, 2010), Pimenta (2002), dentre outros, na intenção de compreender elementos fundamentais presentes no currículo de formação, a partir da questão principal que norteou este estudo: Como as

concepções do currículo de formação se expressam na prática curricular de formação do pedagogo?

Com base na indagação mencionada, o estudo foi realizado tendo como objetivos discorrer sobre algumas concepções de currículo e discutir elementos da teoria do currículo na perspectiva de sua produção na ação e suas implicações para a formação do pedagogo.

Assim, com o exame teórico feito sobre o tema foi possível discorrer sobre aspectos importantes das diversas concepções de currículo presentes no processo de formação do profissional da educação, com destaque para o currículo formal, oculto, real e aquele produzido nas ‘veredas’ da ação.

Em seguida, tecemos algumas reflexões nos posicionando a favor do currículo de formação do pedagogo produzido no cotidiano e nas experiências práticas vividas no contexto da própria formação.

No decorrer do estudo teórico, foi possível apreender alguns entendimentos acerca das questões levantadas que orientaram esse estudo, dentre eles:

- Para formar o profissional pedagogo apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de gestão do sistema escolar e outros espaços educativos, este deve estar preparado para uma prática docente em sentido amplo, apresentando como eixo norteador de sua formação o trabalho pedagógico, dando significado à atividade docente produzida em seu cotidiano, com base em seus valores, em sua história de vida e em seus saberes, procurando dar sentido a identidade do ser professor;
- O estudo nos fez compreender, que a constituição do profissional pedagogo, dentre suas diversas definições, está relacionada diretamente com as experiências vividas em seu processo de formação e a um conjunto de experiências que este profissional adquire dentro e fora de sua ação docente, através da reflexão contínua sobre sua própria ação e a prática presente no contexto social de sua inserção;
- O currículo de formação do pedagogo deve ser pensado e construído a partir de elementos curriculares transformados pela necessidade do contexto, das instituições e dos sujeitos envolvidos na ação, com o ideário de constituição do profissional pedagogo no conjunto das experiências vividas no cotidiano da formação, buscando no processo formativo outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas do pensamento positivista.

Considerando válidas as premissas acima destacadas, compreendemos que para a efetivação da formação do profissional pedagogo na perspectiva do currículo produzido nas

‘veredas’ da ação, só ocorrerá quando o Estado se responsabilizar e se comprometer com qualidade do processo formativo. Isso implica dizer que é preciso repensar as políticas públicas de formação dos profissionais da educação, bem como as propostas curriculares dos cursos de formação desses profissionais, ensejando superar o aprisionamento do cotidiano à prescrições prévias e assegurar a possibilidade de usarmos o plural para tratar da diversidade que se manifesta no mundo vivido.

Ademais, podemos dizer que este estudo nos proporcionou muitos entendimentos sobre concepções de currículo envolvidas na formação dos profissionais da educação. Por isso, é possível afirmar que, pensar o processo de formação do pedagogo na perspectiva do currículo em ação é ultrapassar a ideia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: CNE/CP, 16 mai./2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. CNE, Brasília, 21 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 23 de abr. 2016.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: as artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Introdução: Rizoma**. Texto extraído de Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, vol. 1, Editora 34. (1995) (Esgotado). Disponível em: <https://rizoma.milharal.org/files/2012/11/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- _____. (Org.). **... Currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia**: Ciência da Educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Texto de conferência escrito para o 2º Encontro Cearense de Educadores, promovido pelo OfinArtes – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeht. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Conhecimento, Currículo e Ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1890/1861>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: Ed. UECE, 2007.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1888/1859>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos**: Caminhos e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo Escolar**: Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T. T.; Moreira A. F. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Currículo, Conhecimento e Cultura Escolar**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.