



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

**CURRÍCULO NARRATIVO DE UMA PEDAGOGIA NARRATIVA:
IDENTIDADE DE PEDAGOGOS QUE ATUAM EM UNIVERSIDADES
ESTADUAIS BRASILEIRAS**

**Brasília/DF
2021**

LEYVIJANE ALBUQUERQUE DE ARAÚJO

**CURRÍCULO NARRATIVO DE UMA PEDAGOGIA NARRATIVA:
IDENTIDADE DE PEDAGOGOS QUE ATUAM EM UNIVERSIDADES
ESTADUAIS BRASILEIRAS**

Tese de Doutorado apresentada para a avaliação da Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação. Orientadora: Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (FE-UnB).

Linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e Grupo de pesquisa (CNPQ) “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”.

**Brasília/DF
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA663C Araújo, Leyvijane Albuquerque de
Currículo Narrativo de uma Pedagogia Narrativa:
Identidade de Pedagogos que atuam em Universidades
Estaduais Brasileiras / Leyvijane Albuquerque de Araújo;
orientador Lívia Freitas Fonseca Borges. -- Brasília, 2021.
377 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2021.

1. Currículo narrativo. 2. Pedagogia narrativa. 3.
Identidade profissional. 4. Identidade narrativa. 5.
Experiências. I. Borges, Lívia Freitas Fonseca, orient. II.
Título.

LEYVIJANE ALBUQUERQUE DE ARAÚJO

TESE DE DOUTORADO

**CURRÍCULO NARRATIVO DE UMA PEDAGOGIA NARRATIVA: IDENTIDADE
DE PEDAGOGOS QUE ATUAM EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS
BRASILEIRAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges (UnB/FE)
Orientadora

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (UFPel)
Membro Examinadora da Banca de Defesa

Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva (UFS)
Membro Examinadora da Banca de Defesa

Profa. Dra. Wivian Weller (UnB/FE)
Membro Examinadora da Banca de Defesa

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza (UnB/FE)
Membro Examinador da Banca de Defesa

**Brasília/DF
2021**

Dedicatória

Às pedagogas que atuam em Universidades
Às assessorias pedagógicas
Ao meu esposo, Carlos Magno
À minha mãe, Ozanilde Albuquerque
Às tias, Ozanira, Ozaneire e Noemia
Ao meu pai, Raimundo Ximendes (in memoriam)
Ao meu avô Nilo (in memoriam)
À minha avó Hosana (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À Trindade, Deus, Jesus e o Espírito Santo, que esteve comigo em todos os momentos.

À Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, minha orientadora iluminada, que sempre me conduziu ao melhor caminho da pesquisa com preciosa expertise de conhecimentos compartilhados. Agradeço pelos encontros de estudos, pelas escritas juntas, pelo profissionalismo, dedicação admirável e amizade. Muito obrigada por tudo!

A todos os professores doutores que contribuíram com valiosos conhecimentos para esta tese: Iria Brzezinski; Maria Isabel da Cunha; Veleida Anahi da Silva Charlot; Wivian Weller; e Rodrigo Matos de Souza, avaliadores desta pesquisa, muito obrigada!

Aos professores que ministraram disciplinas que cursei no doutorado em educação da Faculdade de Educação (FE-UNB), como aluna regular. Às professoras doutoras: Livia Freitas Fonseca Borges; Liliane Campos Machado; Raquel Moraes; e Ormezinda Maria Ribeiro-Aya. Aos professores doutores: Rodrigo Matos de Souza; Gilberto Lacerda dos Santos; José Juarez Tuchinski dos Anjos; e José Luiz Villar Mella. E às professoras doutoras Wivian Weller e Kátia Curado, com as quais cursei disciplinas como aluna especial.

À Universidade de Brasília, por incentivar a formação continuada e por ter homologado meu afastamento remunerado no período de novembro de 2018 a julho de 2021. E ao Conselho da Faculdade de Educação por ter aprovado e protocolado esta licença para que eu pudesse concluir o curso de doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE-UnB), na coordenação das professoras doutoras Cláudia Lyra Pato e Sandra Ferraz. Gratidão pela condução do PPGE e apoio aos discentes!

Às Universidades Estaduais brasileiras que me receberam na pesquisa de campo: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); A Universidade do Estado do Amazonas (UEA); e a Universidade Estadual do Pará (UEPA), sendo que nesta o encontro foi de modo *online* por motivo da pandemia, obrigada a todas!

A todas as Pedagogas que me concederam as entrevistas, não posso citar os nomes pelo sigilo de pesquisa, mas quero registrar a minha gratidão e satisfação em tê-las conhecido. Foram momentos de narrativas inesquecíveis acerca de suas histórias de vida e da profissão no ambiente universitário, obrigada!

A todos os Departamentos de Pessoas, as Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas, as Diretorias de Gestão de Pessoas e as Gerências de Recursos Humanos das Universidades Estaduais brasileiras, enfim, a toda/os a/os servidora/es que me atenderam e retornaram os e-mails com as informações que contribuíram com esta pesquisa, minha gratidão!

Às amigas, Maria de Lourdes Ribeiro (Lurdinha) e Carla Dantas, gratidão pela amizade e por trabalharmos juntas na Assessoria Pedagógica da Faculdade de Educação da UnB. Às amigas Ana Cristina Romeiro, Lila, Alda, Kelly e Mariana, gratidão pela amizade de vocês no grupo de pesquisa de Currículo!

A todo o Grupo de Pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, coordenado pela professora Lívia Borges. Foram ótimos os momentos de partilha de estudos e aprendizagens, gratidão!

Aos colegas técnicos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por sempre apoiarem aos que querem avançar na formação continuada, gratidão!

À minha família, pela compreensão nos momentos em que estive ausente por força da dedicação ao doutorado. À minha mãe querida, amiga de sempre e em todos os momentos, agradeço pelas orações, você tem uma ligação forte com o Criador, muito obrigada! E ao meu esposo amado, agradeço pela compreensão de minha ausência em muitos momentos em virtude dos estudos, muito obrigada!

A tod@s, minha gratidão!

“Narrar é humano! [...]”
(PASSEGGI, 2010)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ASSERS** - Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- FE-UnB** – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
- GEAPU** - Grupo de Estudos e Pesquisa de Assessorias Pedagógicas Universitárias
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PUC Minas** – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina
- UEA** - Universidade do Estado do Amazonas
- UEAP** - Universidade do Estado do Amapá
- UECE** - Universidade Estadual do Ceará
- UEFS** - Universidade Estadual de Feira de Santana
- UEG** - Universidade Estadual de Goiás
- UEL** - Universidade Estadual de Londrina
- UEM** - Universidade Estadual de Maringá
- UEMA** - Universidade Estadual do Maranhão
- UEMASUL** - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
- UEMG** - Universidade do Estado de Minas Gerais
- UEMS** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UENF** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
- UENP** - Universidade Estadual do Norte do Paraná
- UEPA** - Universidade do Estado do Pará
- UEPB** - Universidade Estadual da Paraíba

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFFS - Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNCISAL - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UnDF - Universidade Aberta do Distrito Federal
UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITINS - Universidade do Tocantins
UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNIVIMA - Universidade Virtual do Estado do Maranhão
UPE - Universidade de Pernambuco
URCA - Universidade Regional do Cariri
USP - Universidade de São Paulo
USP/Esalq - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo
UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração do Método de Análise da Entrevista Narrativa.....	p.161
Figura 2 – Mapa do Brasil com a quantidade de Universidades Estaduais.....	p.169
Figura 3 - Pesquisa de campo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).....	p.178
Figuras 4 e 5 - Pesquisa de campo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).....	p.178
Figura 6 - Pesquisa de campo na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).....	p.178
Figuras 7 - Foto aérea da região de Mato Grosso (MT) – Pesquisa de Campo.....	p.179
Figuras 8 e 9 - Pesquisa de campo na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).....	p.179
Figura 10 - Encontro das Águas: Manaus/AM.....	p.180
Figuras 11 e 12 - Pesquisa de campo na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).....	p.180
Figura 13 - Entrevista narrativa pelo <i>Google Meet</i> : Universidade do Estado do Pará (UEPA).....	p.181
Figura 14 - Anísio Teixeira discursa no Auditório Dois Candangos em 1962 (FE-UnB).....	p.188
Figura 15 - Triangulação realizada a partir de Triviños (2008)	p.205
Figura 16 - Disciplinas do Currículo da formação inicial em Pedagogia das Entrevistadas: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE).....	p.209
Figura 17 - Componentes do Currículo da formação inicial em Pedagogia das entrevistadas: Núcleo de Estudos Integradores (NEI).....	p.210
Figura 18 - Componentes do Currículo da formação inicial em Pedagogia das entrevistadas: Estágios e Práticas.....	p.211
Figura 19 - Pedagogias narrativas das pedagogas entrevistadas.....	p.254
Figura 20 - Ensaio 1: Início do Espiral Hermenêutico do Currículo Narrativo.....	p.302
Figura 21 - Ensaio 2: Espiral Hermenêutico do Currículo Narrativo.....	p.305
Figura 22 - Eixos que compõem o Currículo Narrativo.....	p.321

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões e Objetivos Específicos.....	p.35
Quadro 2 - Eixos e Questões Gerativas da Tese.....	p.35
Quadro 3 - Publicações selecionadas do Portal CAPES a partir dos descritores “currículo narrativo” (pesquisa tipo simples)	p.45
Quadro 4 - Publicações encontradas no Portal Capes que “contém” no “título” os descritores “currículo” <i>AND</i> “narrativo”	p.47
Quadro 5 - Publicações encontradas no Portal CAPES (busca avançada) que “contêm” no “título” as palavras “currículo” <i>AND</i> “narrativa”	p.48
Quadro 6 - Publicações encontradas no Portal CAPES (busca avançada) que “contêm” no “título” as palavras “currículo” <i>AND</i> “narrativas”	p.48
Quadro 7 - Publicações selecionadas do Portal CAPES que se aproximam do eixo “pedagogia” <i>AND</i> “narrativa”	p.62
Quadro 8 - Publicações do Portal CAPES relacionadas a “identidade profissional” <i>AND</i> “pedagogo”	p.66
Quadro 9 - Publicações do Portal CAPES relacionadas a “identidade profissional” <i>AND</i> “pedagogia”	p.67
Quadro 10 - Publicações selecionadas do Portal CAPES relacionadas ao eixo “identidade” <i>AND</i> “narrativa”	p.69
Quadro 11 - Publicações selecionadas do Portal CAPES relacionadas aos descritores “pesquisa narrativa” <i>AND</i> “educação”	p.77
Quadro 12 - Publicações selecionadas do Portal CAPES relacionadas aos descritores “narrativa/s” <i>AND</i> “educação”	p.79
Quadro 13 - Métodos indicados nos artigos selecionados dos descritores “abordagem” <i>AND</i> “(auto)biográfica / autobiográfica”: destaques	p.96
Quadro 14 - Trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: currículo + narrativo	p.101
Quadro 15 - Trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: “pedagogia + narrativa” (“todos os campos”)	p.102
Quadro 16 - Trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: “pedagogia” <i>AND</i> “narrativa” (“títulos”)	p.103

Quadro 17 - Achados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: “identidade + narrativa <i>AND</i> pedagogo” / “identidade + narrativa <i>AND</i> profissional”	p.104
Quadro 18 - Artigos selecionados da ANPEd (GT-12) por ano: publicações relacionadas à tese	p.118
Quadro 19 - Aportes das Teorias Curriculares das publicações encontradas no GT12 (Currículo) - ANPEd	p.131
Quadro 20 - Confluência da entrevista narrativa com a tripla <i>mimesis</i> (RICOEUR, 2010a) nos capítulos da tese	p.160
Quadro 21 - Publicações da BDTD com os descritores: universidades estaduais + pedagogos + pedagogia (2005-2017)	p.162
Quadro 22 - Instituições de Ensino Superior estaduais e públicas brasileiras por categoria administrativa (exceto universidades)	p.164
Quadro 23 - Caracterização geral da formação dos sujeitos da pesquisa	p.182
Quadro 24 - A Técnica de Triangulação de dados segundo Triviños (2008)	p.204
Quadro 25 - Especificação dos cursos de Pedagogia das entrevistadas	p.206
Quadro 26 - Mapeamento das disciplinas do currículo da formação inicial em Pedagogia das pedagogas entrevistadas: Núcleo de Estudos Básicos (NEB)	p.207
Quadro 27 - 2ª Etapa de análise - Descrição Estrutural do Conteúdo (SCHÜTZE, 2010): narrativas sobre as disciplinas/conteúdos que marcaram trajetórias	p.216
Quadro 28 - Destaques de disciplinas/conteúdos que marcaram a formação inicial e trajetória das pedagogas entrevistadas	p.219
Quadro 29 - Das extintas habilitações aos atuais projetos pedagógicos do curso de Pedagogia	p.224
Quadro 30 - Ampliação de atividades da Pedagogia para todas as licenciaturas	p.240
Quadro 31 - 3ª Etapa de análise da entrevista narrativa (Alice - P1): Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)	p.245
Quadro 32 - 3ª Etapa de análise da entrevista narrativa (Eulália - P2): Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)	p.246
Quadro 33 - 3ª Etapa de análise da entrevista narrativa (Elisa – P3): Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)	p.246
Quadro 34 - 3ª Etapa de análise da entrevista narrativa (Carolina – P4): Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)	p.247

Quadro 35 - 3ª Etapa de análise da entrevista narrativa (Elza – P5): Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)	p.247
Quadro 36 - 3ª Etapa de análise da entrevista narrativa (Marília – P6): Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)	p.248
Quadro 37 - 3ª Etapa de Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010): experiências profissionais da pedagogia cotidiana	p.278
Quadro 38 - 3ª Etapa de Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010): experiências profissionais da pedagogia cotidiana	p.279
Quadro 39 - Conhecimentos revelados nas entrevistas narrativas - Eixo: Pedagogia	p.287
Quadro 40 - Conhecimentos revelados nas entrevistas narrativas - Eixo: Identidade Profissional	p.289
Quadro 41 - Conhecimentos revelados nas entrevistas narrativas – Eixo: Identidade Narrativa	p.294
Quadro 42 - Conhecimentos revelados nas Entrevistas Narrativas – Eixo: Experiências	p.296
Quadro 43 - Comparação Contrastiva - Semelhanças (SCHÜTZE, 2010): Currículo Narrativo	p.298
Quadro 44 - Comparação Contrastiva das Narrativas: Diferenças (SCHÜTZE, 2010)	p.301

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais do levantamento de periódicos CAPES-MEC sobre os eixos da tese (1995-2020): Busca simples e avançada com operador booleano AND	p.43
Tabela 2 - Metadados com operadores booleanos OR	p.44
Tabela 3 - Mapa codificado de artigos com os descritores: abordagem <i>AND</i> (auto)biográfica/autobiográfica do Portal CAPES-MEC	p.82
Tabela 4 - Artigos dos descritores abordagem <i>AND</i> (auto)biográfica / autobiográfica que fazem menção aos eixos de interesse da Tese	p.99
Tabela 5 - Demonstrativo da busca no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	p.100
Tabela 6 - Universidades Municipais brasileiras	p.167
Tabela 7 - Quantidade de Universidades Estaduais brasileiras por Região Administrativa	p.168
Tabela 8 - Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Norte	p.172
Tabela 9 - Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Nordeste	p.172
Tabela 10 - Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Centro-Oeste	p.173
Tabela 11 - Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Sudeste	p.174
Tabela 12 - Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Sul	p.175
Tabela 13 - Funções encontradas do exercício profissional dos pedagogos nas Universidades Estaduais por Região Administrativa	p.176
Tabela 14 - Relação/ano entre os Currículos analisados e os Projetos Pedagógicos atuais	p.206
Tabela 15 - Quantidade de trabalhos analisados do Banco de Dados da CAPES – Periódicos	p.311

Memorial (Auto)Biográfico: Breve Relato da Trajetória Acadêmica e Profissional

O presente memorial (auto)biográfico objetiva apresentar um breve relato de minha trajetória formativa e profissional desde minha colação de grau no curso de Licenciatura em Pedagogia em 2001 até o doutorado e sua conclusão, em 2021, são vinte anos. Destaco recortes de algumas temporalidades que considero relevantes de minha vida de estudante imersa no ambiente acadêmico. Não pretendo completá-lo aqui, pois o foco é a tese, o memorial está inconcluso mesmo, no entanto, pretendo encorpá-lo para futuras publicações. O que apeteço neste momento é somente apresentar-me ao leitor, para que compreenda de onde parte minha jornada de formação e profissão, um pouco de minha caminhada até meu ingresso, e algumas produções, no curso de doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Concluí o curso de Pedagogia em 2001, com a habilitação em supervisão e orientação educacional na Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus. Durante o curso de Pedagogia participei de vários cursos e eventos de formação profissional, dos quais destaco: o curso de capacitação técnica intitulado “A História e a Geografia na leitura do mundo: uma abordagem das Ciências Sociais para o ensino fundamental”, da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – SESC (2001); a oficina de “Dinâmica Psicossocial na XVI Semana de Pedagogia” da Universidade Federal do Amazonas/UFAM (2000); o Seminário na XVII Semana de Pedagogia da UFAM, que teve como tema “Para onde vai a Pedagogia? Limites e Possibilidades” (2000)¹; e o Seminário de Educação Especial na XVI Semana de Pedagogia da UFAM, com tema “O desafio da Educação Especial” (1999). Desenvolvi dois projetos como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC – CNPQ/UFAM. O primeiro foi “Alunos Especiais. Aonde estão?” (08/1999 a 07/2000). O segundo projeto foi “Integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares de Manaus” (08/1998 a 07/1999).

No ano 2001 comecei a trabalhar na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) na educação de jovens e adultos, como professora e depois como supervisora de

¹ Os projetos do PIBIC foram os primeiros que desenvolvi como produção acadêmica, tendo os resumos sido publicados em Anais institucionais, nos quais a UFAM registrava como memórias dos projetos finalizados pelo referido programa científico.

um projeto de ensino médio acelerado para adultos. Trabalhando como supervisora pedagógica, desenvolvia as atividades de elaboração de diagnóstico; planejamento; acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores nas telessalas; coordenação de encontros pedagógicos e orientação aos professores do projeto.

Nos anos 2003 e 2004, fui convidada a trabalhar na gerência de ensino médio (2003-2004), com participação na equipe de coordenação dos cursos de formação continuada para professores das escolas estaduais de ensino médio; acompanhamento a pedagogos das escolas estaduais com ensino médio; coordenação de reuniões mensais com os pedagogos; estudos de medidas que visavam melhorar os processos pedagógicos; elaboração de projetos educacionais; participação da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica.

Continuando a caminhada na área de educação, ingressei como pedagoga na Universidade Federal do Amazonas-UFAM em 2004, passando a atuar no ensino superior. Entre as atividades desenvolvidas na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PROEG estavam a elaboração de projetos educacionais; acompanhamento da legislação para a educação superior e mudanças para as licenciaturas; elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; apoio na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação; participação de grupos de estudos sobre políticas, currículo e programas de ensino; promoção de atividades acadêmicas, fóruns de discussão sobre os projetos pedagógicos.

No ano seguinte fui aprovada na seleção do mestrado em educação do PPGE/FE/UFAM tendo como orientadora a professora Dra. Arminda Mourão. Recordo-me que naquele momento em que entrei no mestrado em educação, o crescimento de outros *campi* da UFAM para o interior do Estado do Amazonas estava em ritmo acelerado em virtude da ampliação de vagas para a educação superior proposta pelo governo Lula, isto foi bem interessante de pesquisar, principalmente porque as universidades foram motivadas a expandir o acesso para um maior alcance da população geograficamente longínqua.

Como estudante do mestrado participei de alguns eventos, dos quais: o “VII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação do Amazonas – Pesquisa e Pós-graduação na região amazônica (novembro de 2005); o “I Simpósio da SBPC no Amazonas: Desafios e perspectivas da realidade amazônica: Pesquisa e sustentabilidade”(agosto/2006); o “VIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: 20 anos contribuindo com a construção do conhecimento na Amazônia”, com a apresentação do trabalho “A expansão pública e pública não-estatal do ensino superior no governo Lula: uma abordagem sobre a

criação dos *campi* na UFAM e sobre o Programa Universidade para Todos/PROUNI“ (dezembro/2006).

Em 2007, por motivo familiar me mudei de Manaus para o Distrito Federal, com o exercício provisório e lotação na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Neste mesmo ano defendi² a dissertação de mestrado intitulada “*Políticas públicas da educação superior no governo Lula: um estudo documental da política de expansão do MEC e seus rebatimentos na Universidade Federal do Amazonas*” (ARAÚJO, 2007).

Na continuidade da caminhada solicitei o ingresso como professora voluntária junto ao Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da UnB no ano de 2009, ministrando a disciplina Organização da Educação Brasileira/OEB, juntamente com o professor titular da disciplina. No mesmo ano, fui convidada para participar como tutora orientadora do curso *Lato Sensu* de especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores do Distrito Federal, curso em parceria da Universidade de Brasília com o Ministério da Educação. Neste curso trabalhei juntamente com uma professora coordenadora da turma, que foi a professora titular da disciplina “Planejamento e Práticas da Gestão Escolar”, cuja temática foi o eixo estruturante para vinte estudantes que orientamos juntas. Os estudantes conseguiram chegar ao final do curso e defenderam suas monografias com sucesso e tiveram por mérito sua titulação de especialistas.

Ainda em 2009, fui selecionada como tutora do curso de graduação em Letras da Universidade Aberta do Brasil (UnB), na disciplina História da Educação Brasileira, ofertada pela Faculdade de Educação àquele curso, tendo uma professora doutora da FE-UnB como titular da referida disciplina.

Ampliando a experiência na educação a distância, ingressei como tutora presencial na equipe do curso de especialização em educação continuada e a distância da UAB na Faculdade de Educação no ano de 2010. Minhas atribuições de tutora presencial eram de natureza pedagógica, trabalhando diretamente no acompanhamento de atividades desenvolvidas (acesso à plataforma, fóruns e recursos), participação nas reuniões de coordenação e planejamento com os professores dos módulos, relatórios e gráficos de rendimento, avaliação e discussão didática sobre o andamento do curso, cujas atividades se estenderam até 2011.

A minha redistribuição oficial como pedagoga da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB) ocorreu em janeiro de 2011, quando passei a apoiar os departamentos acadêmicos e

² A defesa da dissertação foi realizada presencialmente na UFAM, no dia 04 de outubro de 2007.

a participar de diversos eventos internos de discussão sobre o currículo do curso de pedagogia, bem como estive diretamente envolvida em atividades de tutoria pela Universidade Aberta do Brasil-UAB.

De junho a agosto de 2011 fui selecionada como tutora do curso de extensão no âmbito de Projeto de Pesquisa, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Inovadoras em Educação a Distância (EaD), com vistas à formação de Operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) coordenado pelo Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública-CEAG da Universidade de Brasília.

Fui convidada para ser assessora pedagógica junto à coordenação do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio-PNEM do Distrito Federal no ano de 2014, em Brasília. A Coordenadora Geral e o Vice coordenador eram do quadro de professores efetivos da UnB e a equipe também era composta por coordenadores representantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF. O PNEM foi uma parceria entre o Ministério da Educação/MEC, a UnB e SEEDF, com mais de 3.700 professores de ensino médio das escolas da rede pública que concluíram o curso no período realizado entre março e dezembro de 2014.

No período de 24 a 27 de maio de 2015 participei do “V Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA)” e “III Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD)”, realizado na Universidade do Estado de São Paulo-UNESP de Presidente Prudente-SP, com a apresentação de comunicação oral e publicação de artigo (coautoria) intitulado “*O processo de tutoria e desenvolvimento da ação pedagógica no V Curso de Especialização Continuada e a Distância: relato de experiências*” (SOUZA; POLÔNIA; ALBUQUERQUE; ESCALANTE, 2016).

Me recordo que na gestão da FE-UnB (período de 2014-2018) a faculdade foi sendo reestruturada com a (re)alocação e valorização da formação dos profissionais técnicos. Entre as mudanças foi criada a primeira Assessoria Pedagógica da UnB (ASPE-FE), em 2017, tendo sua constituição entrado no Regimento Interno da FE-UnB³. O apoio ao Núcleo Docente Estruturante da Faculdade de Educação (NDE-FE) compõe uma das atividades desenvolvidas pela referida assessoria, que realiza, entre outras atribuições, o acompanhamento das discussões pedagógicas a respeito da legislação e de políticas públicas de reformulação curricular para as licenciaturas, e especificamente, para o curso de Pedagogia.

3 O Regimento Interno da Faculdade de Educação (ANEXOS) foi aprovado na 639ª Reunião Ordinária do Conselho da FE-UnB, realizada em 16 de abril de 2020 e enviado para a análise e parecer do Conselho Universitário (Consuni). Fonte da informação disponível em: www.fe.unb.br.

Em relação ao novo projeto político pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia (FE-UnB, 2018)⁴, a matriz curricular do curso vinha sendo debatida desde a gestão anterior da faculdade (2010-2014), quando foi instituído o NDE-FE e se promoveram fóruns de debate abertos à comunidade acadêmica. Na continuidade do processo de construção do PPP, a primeira versão da matriz curricular foi concluída pelo NDE-FE em 2015 (pela nova gestão), quando este núcleo docente a encaminhou à apreciação do Conselho da Faculdade de Educação, que a aprovou em 30 de junho do mesmo ano.

As reuniões do NDE continuaram com vistas à elaboração completa do novo projeto político pedagógico (PPP) para a reformulação curricular, e quando concluídos os trabalhos, o documento foi encaminhado à apreciação do Conselho da FE-UnB que aprovou o referido PPP por unanimidade em sua 599ª Reunião Ordinária realizada em sete de dezembro de 2017. Em seguida, o PPP foi encaminhado às instâncias superiores da UnB para os procedimentos cabíveis de análise e apreciação, o que ocorreu em outubro de 2018, com a aprovação pela Câmara de Ensino de Graduação da UnB em nove de outubro de 2018.

Entre outras atividades que desenvolvi como pedagoga da assessoria pedagógica foi ser integrante da Comissão de Estágios da Faculdade. A ASPE-FE participava do planejamento e concretização de ações pedagógicas junto à direção da FE-UnB e às Coordenações de Graduação dos cursos de Pedagogia presencial e a distância⁵.

Como uma pedagoga que sempre busca novos aprendizados, me inscrevi para concorrer a uma vaga no doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UnB no edital publicado em 2017, e fui aprovada. Então, neste ponto em diante do memorial destaco algumas de minhas participações em eventos acadêmicos e publicações de trabalhos como frutos dos estudos realizados durante o curso que marcaram minha trajetória.

Em 2017 participei do “VI Seminário de Inovações Curriculares: os desafios do Ensino Superior”, organizado e realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no qual apresentei o trabalho *“Inovação curricular no estágio supervisionado no curso de Pedagogia: a experiência da Universidade de Brasília”*, escrito juntamente com as professoras Livia Borges e Carla Dantas (ARAÚJO; DANTAS; BORGES; 2019).

Naquele momento da escrita do artigo acima mencionado, a FE-UnB estava em processo de discussão da reformulação curricular do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, sendo que ainda estava em vigor o projeto acadêmico de 2002, com um estágio em modelo de

⁴ O novo PPP do curso de Pedagogia da UnB (2018) está disponível em: www.fe.unb.br

⁵ As demais atribuições da Assessoria Pedagógica da FE-UnB estão dispostas no Regimento Interno da referida Faculdade (ANEXOS).

projetos, o que precisava ser rediscutido em virtude da Resolução nº 1/2006 das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) e da Resolução nº 2/2015⁶ que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A reformulação pretendia estabelecer uma estruturação do Estágio Supervisionado (obrigatório) em quatro etapas, sendo: o estágio para a educação infantil; estágio nos anos iniciais do ensino fundamental; o estágio nos anos finais do ensino fundamental; e estágio em espaços educativos não escolares. Como assessora pedagógica participando de reuniões do Núcleo Docente Estruturante me recordo que foram momentos de muito aprendizado com os professores participantes representantes de cada departamento da FE-UnB.

O “XI Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado, Diversidade, Saberes e Práticas Inovadoras: os entre lugares da formação de Professores e do Estágio Curricular – ENFORPECS”, foi realizado em 2018 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), onde participei como mediadora de uma mesa redonda intitulada “*Artes: formação docente e práticas na Educação Básica*”.

No mesmo ano, em novembro de 2018, apresentei um trabalho intitulado “*Identidade do pedagogo e identidade narrativa de Ricoeur: algumas aproximações*” no “VI Simpósio Internacional Horizontes Humanos: narrativas, formações e práticas de resistência em tempo de incerteza e intolerância”, organizado e realizado na FE-UnB, tendo meu artigo sido publicado no *e-book* (Anais do evento) “*Em busca de um horizonte: narrativas sobre educação arte e resistências*” (ARAÚJO, 2019a).

Apresentei um trabalho intitulado “*A pedagogia jesuítica e a pedagogia de Anísio Teixeira: pressupostos da História e Historiografia para uma Pedagogia como ciência*” no 2º Congresso de História da Ciência e da Técnica, organizado pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo/IEA-USP-SP, realizado de 10 a 12 de abril de 2019. A comunicação oral gerou uma publicação em periódico na Revista *Intelligere* nº 7/2019 (ARAÚJO, 2019b).

Como produto da disciplina cursada no doutorado “Pensamento Pedagógico Contemporâneo”, ministrada pela professora Raquel Moraes, a turma escreveu artigos e lançamos o livro “Pensamento pedagógico contemporâneo no Brasil: ensaios críticos”, organizado pela professora da turma e a colega Jennifer Medeiros (que na época estava concluindo o doutorado). O livro tem o prefácio de Dermeval Saviani, no qual sou uma dos

⁶ A Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) foi revogada pela Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019).

capitulistas, com o texto: “*Saberes no pensamento pedagógico contemporâneo: algumas aproximações*” (ARAÚJO, 2019c).

No período de 23 a 25 de setembro participei do Atelier Biográfico promovido pelo Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral – GRAFHO, coordenado pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, realizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo a presença das professoras doutoras Delory-Momberger (*Université Sorbonne Paris XIII*) e Anne Dizerbo (*Université Sorbonne Paris XIII*).

Entre os textos utilizados no referido Atelier por Delory-Momberger (2016), destaco o intitulado “*A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular*”, no qual revisita os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa biográfica em educação. Para a autora, “a pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a *temporalidade biográfica* em sua abordagem dos processos de construção individual” (p. 136), explicitando a compreensão do processo de *biografização*.

Denominaremos biografização o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros. Esta tomada de forma tem uma dimensão reflexiva e autorreferencial no sentido em que ela consiste em relatar as situações, os acontecimentos dentro de um si mesmo. Neste sentido, a biografização surge como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com seu ambiente social e histórico (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.139).

As experiências se revelam através das narrativas de vida, seja de forma oral ou escrita, das quais desenvolvem “saberes da experiência” ou “recursos biográficos” que segundo a autora, “são armazenados na reserva de conhecimentos disponíveis sob a forma de *estruturas de ação generalizadas*”, que expõem experiências anteriores e pressupõem as experiências futuras” (*ibid.*, p. 139). Deste modo, considero este texto muito próximo do que pretende este memorial, pois narro um recorte temporal de acontecimentos acadêmicos e profissionais de minha trajetória, ao mesmo tempo em que acredito que estas experiências pressupõem uma estrutura de ações que realizei e que projetam um futuro, é minha *biografização* em curso.

Como primeira experiência internacional acadêmica (evento presencial físico)⁷, participei do “*Colloque International La Recherche Biographique en Situations et em*

⁷ Enfatizo o “presencialmente físico” pelo fato do evento ter sido realizado em Paris cinco meses antes da eclosão da pandemia global de Covid-19. Participei de um edital de incentivo financeiro para estudantes do PPGE/FE-UnB participarem de eventos nacionais ou internacionais, no qual fui contemplada com recursos que me ajudaram a participar do referido evento. Portanto, agradeço ao PPGE/FE-UnB pelo apoio.

Dialogues: enjeux et perspectives”⁸, organizado pela *Université Sorbonne Paris Nord 13*, realizado em Paris/França, no período de 16 a 18 de outubro de 2019. No referido evento apresentamos, eu e Ana Cristina Romeiro, uma comunicação oral de um artigo completo escrito junto a Carla Dantas, com o título “*Curriculum, Biographie et Collectivité: L’expérience d’une mère étudiante du cours de pédagogie à l’Université de Brasília-Brésil*”⁹, como resultado de uma pesquisa realizada na FE-UnB.

Do evento de Paris segui para a 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, realizada de 20 a 24 de outubro de 2019, na UERJ de Niterói-RJ, onde apresentei a comunicação oral do artigo “*Dilemas da Globalização no Campo Curricular: Interculturalidade, Sociedade e mudanças nos Estágios das Licenciaturas*” (ARAÚJO; DANTAS, 2019), texto escrito junto a Carla Dantas. Foram muitos aprendizados, entre eles, observamos que no GT12 de Currículo muitos trabalhos foram apresentados em uma vertente mais fortemente pós-crítica de currículo, mas que de um certo modo preservam um viés da crítica diante as temáticas desenvolvidas no campo do currículo pelos pesquisadores que participaram com a comunicação de seus trabalhos.

Da ANPEd realizada em Niterói, segui para a cidade de Campinas/SP para participar do “VII Seminário Inovações Curriculares: transformar vivências, conectar aprendizagens”, realizado de 29 a 31 de outubro de 2019 na UNICAMP, apresentamos uma comunicação oral, de artigo escrito juntamente com as professoras Lívia Borges e Carla Dantas, intitulada “*Curricularização da Extensão: Experiências Inovadoras no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília*” (ARAÚJO; DANTAS; BORGES, 2021).

Em dezembro do mesmo ano, foi realizado o “VIII Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior e III Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior”, organizado e realizado na FE-UnB, tendo como temática “Formação docente currículo, avaliação na educação e superior: perspectiva e inovação em contexto de reformas”, no qual eu e a professora Lívia Borges apresentamos um artigo completo intitulado “*Didática Híbrida e Narrativas na Cibercultura*”¹⁰. O texto foi produzido como um dos resultados da experiência de meu estágio docente no ensino de graduação em Pedagogia, na disciplina *Introdução à Pedagogia*, ministrada pela professora Lívia Borges, a qual externo meus agradecimentos em

⁸ Tradução: Colóquio Internacional de Pesquisa Biográfica em Situações e Diálogos: desafios e perspectivas.

⁹ Tradução: Currículo, Biografia e Coletividade: a experiência de uma mãe estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília-Brasil.

¹⁰ Os Anais do evento ainda não foram publicados.

relação ao trabalho docente desenvolvido e partilhado com dedicação, expertise e profissionalismo, ao qual retive muitos aprendizados com uma práxis educativa no sentido freireano, de que os saberes docentes se dão embasados na teoria e ao mesmo tempo na prática e na pesquisa, e nos instiga a uma permanente *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2018).

Na sequência de minha trajetória no doutorado, participei do “II Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (CBPU)” foi organizado e realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP-Rio Claro em janeiro de 2020, onde apresentei um artigo completo intitulado “*Pedagogia crítica como pedagogia universitária*”, tendo o resumo sido publicado nos anais do evento. Entre os renomados professores palestrantes no referido evento, destaco a presença da professora Maria Isabel da Cunha, que teceu sua fala sobre os desafios para a Pedagogia Universitária, pesquisa e docência: cenários e impasses epistemológicos para a qualificação do ensino superior.

Outra experiência internacional (presencial *on-line*)¹¹, foi em abril de 2020, no “7º Colóquio Internacional em *éducation: enjeux actuels et futurs de la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*”¹² realizado pela *Université de Montréal – Québec/Canadá*, onde apresentei a comunicação oral intitulada “*Une analyse comparative du profil professionnel du futur pédagogue dans les projets de cours de pédagogie de l’Université de Brasília: années 2002 et 2018*”¹³. Apresentei o trabalho de modo remoto na plataforma do evento.

Em 2020 foi publicado o livro “Estágio de docência no ensino de graduação: experiências refletidas”, organizado por Lívia Borges e Francisco Thiago Silva, tendo o prefácio de Wivian Weller, no qual sou uma das capitulistas com o texto escrito junto a Amanda Tavares: “*Integração da pós-graduação no ensino de graduação em Pedagogia: uma experiência do estágio no trabalho docente*” (ARAÚJO; TAVARES, 2020).

No mesmo ano participei de uma atividade de extensão promovida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) intitulada “I EDUREDE – O uso das tecnologias na Educação em tempos de pandemia”, evento realizado de 16 a 19 de novembro de 2020. Fui membro da equipe organizadora deste evento, resultante do curso de “*Tecnologias na educação presencial e a distância*”, ofertado pela UFPR no primeiro semestre de 2020 de maneira remota em virtude da pandemia, no qual fui matriculada como estudante externa de pós-graduação.

¹¹ Estava tudo certo para a realização do evento de modo presencial (físico) em abril/2020, no entanto, devido à pandemia de Covid-19, os aeroportos do mundo foram fechados, inclusive o de Montreal/Canadá, e a organização do Colóquio reorganizou toda a estrutura para *on-line*.

¹² Tradução: 7º Colóquio Internacional em Educação: desafios atuais e futuros da formação e da profissão docente.

¹³ Tradução: Uma análise comparativa do perfil profissional do futuro pedagogo nos projetos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília: anos 2002 e 2018.

No ano de 2021, foi publicado o livro “Informática e comunicação pedagógica: considerações sobre inovações em educação”, organizado por Gilberto Lacerda Santos e Jackeline Bellucci, com introdução de Vani Kenski, no qual sou uma das capitulistas com o texto intitulado: “*Contribuições das tecnologias digitais na comunicação pedagógica: uma experiência de blended learning na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília*” (ARAÚJO, 2021).

Minha jornada acadêmica e profissional sempre foi na área da educação e da pedagogia. E as indagações sobre qual o currículo que responde às demandas da sociedade acerca do pedagogo que se espera, sempre estiveram presentes durante os anos de formação e profissão. O tempo da pesquisa do mestrado não foi suficiente para explorar o campo curricular, o que motivou nossa pesquisa do doutorado em educação (ingresso em 2017) onde questionamos a problemática que sempre pairou sobre a forte relação do currículo inicial com a identidade do pedagogo, sua função e seus posicionamentos na profissão e no meio social de atuação. Como diz Freire (2018) “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (p.50).

Portanto, na tese investigo outros olhares sobre o currículo e a pedagogia a partir de identidades de pedagogas entrevistadas atuantes em Universidades Estaduais brasileiras, com o devido arcabouço teórico pesquisado, estudado e analisado com muita dedicação.

RESUMO

O currículo do curso Pedagogia tem como desafio histórico a construção de uma sólida formação com base nos conhecimentos que se esperam ser aprendidos pelos futuros profissionais pedagogos que vão atuar nos diferentes espaços educacionais da sociedade, inclusive em universidades. Com este entendimento, temos como problema de pesquisa o fato que os pedagogos atuantes nos espaços universitários estão agregando a outros conhecimentos para além daqueles estudados na formação inicial, se considerarmos que no curso de Pedagogia não se aborda a especificidade da atuação na educação superior ou se discutam alternativas de estudos aos que irão desempenhar a profissão nos espaços universitários. Neste sentido, a tese tem como objetivo geral de pesquisa: “investigar qual é o currículo narrativo que vem de uma pedagogia narrativa e identidade de pedagogos que atuam em Universidades Estaduais brasileiras”. A tese traz a hermenêutica ricoeuriana como vertente metodológica que articula uma confluência da tripla *mimesis* de Ricoeur às etapas da entrevista narrativa de Schütze, entendendo como um método de pesquisa narrativa, de geração e análise de dados, a fim de explorar os eventos e sua temporalidade articuladas às experiências das pedagogas entrevistadas, bem como suas concepções acerca das questões propostas para o alcance dos objetivos geral e específicos desta tese. Trazemos os estudos hermenêuticos para o campo do currículo, tendo os conceitos de currículo narrativo de Ivor Goodson dialogando com a hermenêutica de Paul Ricoeur. Realizamos uma revisão de literatura que busca em três bancos de dados – no Portal da CAPES, no Banco Digital de Teses e Dissertações, e no Portal da ANPEd – os principais descritores relacionados aos eixos desta tese: currículo narrativo; pedagogia narrativa; identidade profissional e narrativa. A pesquisa narrativa nos proporciona interpretar significações, vozes narrativas, saberes e experiências que constroem diferentes percepções ontológicas, ressignificações epistemológicas, pedagógicas e profissionais no vislumbre de um currículo narrativo de uma pedagogia narrativa de identidades das pedagogas entrevistadas. Nosso *locus* de pesquisa são as universidades estaduais brasileiras, das quais identificamos quarenta e uma universidades e apresentamos um panorama da quantidade de pedagogos que atuam nestas instituições por Região Administrativa. Deste universo entrevistamos seis pedagogas, tendo simbolicamente uma representação de cada região brasileira: Nordeste; Centro-Oeste; Sudeste; Sul; e duas pedagogas do Norte do país. Com base em Triviños, fazemos uma triangulação de dados do mapeamento dos históricos curriculares da formação inicial em Pedagogia das entrevistadas com os Projetos Pedagógicos atuais do curso de Pedagogia das universidades onde as participantes estudaram, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, instituídas pela Resolução nº 1/2006, e as entrevistas narrativas. Os resultados do mapeamento, da triangulação e das análises das narrativas das pedagogas revelam que o *currículo narrativo* tem como base o currículo da formação inicial do curso de Pedagogia e percorre diversos processos formativos no ambiente profissional, utilizando várias pedagogias, como ciência, narrativa, crítica e universitária, que vão construindo uma identidade profissional e narrativa mesclada às experiências do “ser pedagoga” em universidades. A partir dos resultados a tese faz uma proposição teórica de um espiral hermenêutico do currículo narrativo composto pelos eixos pesquisados. Apontamos que o currículo centrado no conhecimento, como defendido por Young, tenha eixos estruturantes, embasados em Borges, para uma construção social do currículo – conforme Goodson – e interrelacione os conteúdos e conhecimentos que vêm das experiências do cotidiano através das narrativas (auto)biográficas. É no cotidiano em que os conteúdos/conhecimentos são pesquisados, estudados, refletidos, e depois de recontextualizados – como postula Bernstein – retornam reconfigurados – Ricoeur e Pinar – como saberes experiências. Como apontamentos futuros, os achados da tese sinalizam ao campo dos estudos curriculares mais contribuições para as discussões a respeito da

construção de currículos do curso de Pedagogia que precisam considerar como referenciais as pesquisas narrativas provindas de profissionais pedagogos que trabalham em universidades brasileiras, pois estas descobertas potencializam a inovação do campo do currículo, da pedagogia e das identidades contemporâneas que se reconfiguram diante das demandas globais reverberadas nas trajetórias de vidas que se renovam e narram novos contextos e conhecimentos do cotidiano universitário.

Palavras-chave: Currículo Narrativo. Pedagogia Narrativa. Identidade Profissional. Identidade Narrativa. Experiências.

ABSTRACT

The curriculum of the Pedagogy course has as its historical challenge the construction of a solid formation based on the knowledge expected to be learned by future pedagogues who will work in the different educational spaces of society, including universities. With this understanding, we have as a research problem the fact that pedagogues working in university spaces are adding to other knowledge beyond those studied in initial education, if we consider that in the pedagogy course it is not addressed the specificity of acting in higher education or discuss alternative studies to those who will perform the profession in university spaces. In this sense, the thesis has as its general objective of research: "to investigate what is the narrative curriculum that comes from a narrative pedagogy and identity of pedagogues who work in Brazilian States Universities". The thesis brings Ricoeurian hermeneutics as a methodological aspect that articulates a confluence of Ricoeur's triple *mimesis* to the stages of Schütze's narrative interview, understanding as a method of narrative research, of data generation and analysis, in order to explore the events and their temporality articulated to the experiences of the interviewed pedagogues, as well as their conceptions about the issues proposed to achieve the general and specific objectives of this thesis. We bring hermeneutic studies to the field of curriculum, having the concepts of narrative curriculum of Ivor Goodson dialoguing with the hermeneutics of Paul Ricoeur. We conducted a literature review that searches in three databases – in the CAPES Portal, in the Digital Bank of Theses and Dissertations, and in the ANPED Portal – the main descriptors related to the axes of this thesis: narrative curriculum; narrative pedagogy; professional identity and narrative. Narrative research provides us with interpreting meanings, narrative voices, knowledge and experiences that build different ontological perceptions, epistemological, pedagogical and professional resignifications in the glimpse of a narrative curriculum of a narrative pedagogy of identities of the interviewed pedagogues. Our *research locus* is the Brazilian States Universities, of which we identified forty-one universities and presented an overview of the number of pedagogues who work in these institutions by Administrative Region. From this universe we interviewed six pedagogues, symbolically having a representation of each Brazilian region: Northeast; Midwest; Southeast; South; and two pedagogues from the North of the country. Based on Triviños, we make a triangulation of data from the mapping of the curricular backgrounds of the initial education in Pedagogy of the interviewees with the current pedagogical projects of the Pedagogy course of the universities where the participants studied, the National Curriculum Guidelines for Pedagogy, established by Resolution nº. 1 /2006, and the narrative interviews. The results of the mapping, triangulation and analysis of the narratives of the pedagogues reveal that the narrative curriculum is based on the curriculum of the initial formation of the Pedagogy course and goes through several formative processes in the professional environment, using various pedagogies, such as science, narrative, critical and university, which build a professional identity and narrative mixed with the experiences of the "pedagogue being" in universities. From the results the thesis makes a theoretical proposition of a hermeneutic spiral of the narrative curriculum composed of the axes researched. We point out that the knowledge-centered curriculum, as advocated by Young, has structuring axes, based on Borges, for a social construction of the curriculum – according to Goodson – and interrelates the contents and knowledge that come from everyday experiences through (auto)biographical narratives. It is in everyday life in which contents/knowledge are researched, studied, reflected, and after being recontextualized – as Bernstein postulates – they return reconfigured – Ricoeur and Pinar - as knowledge experiences. As future notes, the findings of the thesis signal to the field of curricular studies more contributions to the discussions about the construction of curricula of the Pedagogy course that need to consider as

references the narrative research from pedagogues working in Brazilian universities, because these discoveries enhance the innovation of the field of curriculum, pedagogy and contemporary identities that are reconfigured in the face of global demands reverberated in the trajectories of lives that are renewed and narrate new contexts and knowledge of daily university.

Keywords: Narrative Curriculum. Narrative Pedagogy. Professional Identity. Narrative Identity. Experiences.

RESUMEN

El currículo del curso de Pedagogía tiene como desafío histórico la construcción de una sólida formación basada en los conocimientos que se esperan aprender los futuros pedagogos que trabajarán en diferentes espacios educativos de la sociedad, incluidas las universidades. Con este entendimiento, tenemos como problema de investigación el hecho de que los pedagogos que trabajan en espacios universitarios se están sumando a otros conocimientos más allá de los estudiados en la educación inicial, si consideramos que en el curso de Pedagogía no se aborda la especificidad de actuar en la educación superior ni discutir estudios alternativos a quienes desempeñarán la profesión en espacios universitarios. En este sentido, la tesis tiene como objetivo general de investigación: "investigar cuál es el currículo narrativo que viene de una pedagogía narrativa e identidad de los pedagogos que trabajan en Universidades Estatales brasileñas". La tesis aporta la hermenéutica ricoeuriana como aspecto metodológico que articula una confluencia de la triple *mimesis* de Ricoeur a las etapas de la entrevista narrativa de Schütze, entendiendo como método de investigación narrativa, de generación y análisis de datos, con el fin de explorar los acontecimientos y su temporalidad articulada a las experiencias de los pedagogos entrevistados, así como sus concepciones sobre los temas propuestos para alcanzar los objetivos generales y específicos de esta tesis. Llevamos los estudios hermenéuticos al campo del currículo, teniendo los conceptos de currículo narrativo de Ivor Goodson dialogando con la hermenéutica de Paul Ricoeur. Se realizó una revisión bibliográfica que busca en tres bases de datos – en el Portal CAPES, en el Banco Digital de Tesis y Disertaciones, y en el Portal ANPEd – los principales descriptores relacionados con los ejes de esta tesis: currículo narrativo; pedagogía narrativa; identidad profesional y narrativa. La investigación narrativa nos proporciona significados interpretadores, voces narrativas, conocimientos y experiencias que construyen diferentes percepciones ontológicas, resignificaciones epistemológicas, pedagógicas y profesionales en la visión de un currículo narrativo de una pedagogía narrativa de identidades de los pedagogos entrevistados. Nuestro centro de investigación son las Universidades Estatales brasileñas, de las cuales identificamos cuarenta y una universidades y presentamos una visión general del número de pedagogos que trabajan en estas instituciones por Región Administrativa. De este universo entrevistamos a seis pedagogos, teniendo simbólicamente una representación de cada región brasileña: Nordeste; Medio Oeste; Sureste; Sur; y dos pedagogos del Norte del país. Desde los Triviños, realizamos una triangulación de datos a partir del mapeo de las trayectorias curriculares de la formación inicial en Pedagogía de los entrevistados con los proyectos pedagógicos actuales del curso de Pedagogía de las universidades donde asistieron, las Directrices Curriculares Nacionales de Pedagogía, establecidas por resolución N° 1/2006, y las entrevistas narrativas. Los resultados del mapeo, triangulación y análisis de las narrativas de los pedagogos revelan que el currículo narrativo se basa en *el* currículo de la formación inicial del curso de Pedagogía y pasa por varios procesos formativos en el ámbito profesional, utilizando diversas pedagogías, como la ciencia, la narrativa, la crítica y la universitaria, que construyen una identidad profesional y narrativa mezclada con las experiencias del "ser pedagogo" en las universidades. A partir de los resultados la tesis realiza una proposición teórica de un espiral hermenéutico del currículo narrativo compuesto por los ejes investigados. Señalamos que el currículo centrado en el conocimiento, como lo propugna Young, tiene ejes estructurantes, basados en Borges, para una construcción social del currículo - según Goodson- e interrelaciona los contenidos y conocimientos que provienen de las experiencias cotidianas a través de narrativas (auto)biográficas. Es en la vida cotidiana en la que se investigan, estudian, reflejan, y después de ser recontextualizados - como postula Bernstein- vuelven reconfigurados - Ricoeur y Pinar - como experiencias de conocimiento. Como se señala en el futuro, los hallazgos de la tesis

señalan al campo de los estudios curriculares más contribuciones a las discusiones sobre la construcción del currículo del curso de Pedagogía que debe considerar como referencias la investigación narrativa de los pedagogos que trabajan en las universidades estatales brasileñas, porque estos descubrimientos potencian la innovación del campo del currículo, la pedagogía y las identidades contemporáneas que se reconfiguran frente a las demandas globales reverberadas en las trayectorias de las vidas que se renuevan y narran nuevos contextos y conocimientos de la universidad cotidiana.

Palabras-clave: Currículo narrativo. Pedagogía narrativa. Identidad profesional. Identidad narrativa. Experiencias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	33
I. Questões, Eixos e Objetivos da Pesquisa.....	34
II. Organização dos Capítulos da Tese.....	36
1. O ESTADO DA ARTE: REVISÃO DE LITERATURA	39
1.1 Portal da CAPES-Periódicos.....	41
1.2 Portal da BDTD.....	100
1.3 Portal da ANPED.....	117
2. PERCURSO METODOLÓGICO	133
2.1 Abordagem Hermenêutica.....	133
2.2 Pesquisa Narrativa.....	148
2.3 Entrevista Narrativa.....	154
2.4 Distribuição das Etapas do Método nos Capítulos da Tese: analogia confluyente.....	160
2.5 <i>Lócus</i> de Pesquisa: Um Panorama das Universidades Estaduais Brasileiras.....	162
2.6 Os Sujeitos da Pesquisa.....	176
3. CURRÍCULO: TEORIAS FUNDANTES DO CAMPO EPISTEMOLÓGICO	184
3.1 Currículo: Considerações sobre as Teorias Fundantes do Campo Epistemológico.....	186
3.2 O Currículo como Prescrição.....	196
3.3 Goodson e Ricoeur: Aproximações entre o Campo do Currículo e as Narrativas.....	199
3.4 O Currículo do Curso de Pedagogia das Pedagogas da Pesquisa.....	202
3.5 Análise das Entrevistas Narrativas: 1ª etapa.....	213
3.6 Análise das Entrevistas Narrativas: 2ª etapa.....	215
4. PEDAGOGIAS: CIÊNCIA, NARRATIVA E CRÍTICA	226
4.1 O que é Pedagogia? A Pedagogia como Ciência.....	226
4.2 O Curso de Pedagogia no Brasil: Breve Percurso Histórico.....	232
4.3 Pedagogia Narrativa.....	242
4.4 Análise das Entrevistas Narrativas: 3ª etapa.....	245
4.5 Pedagogia Crítica	249
5. IDENTIDADE PROFISSIONAL E NARRATIVA: EXPERIÊNCIAS	256
5.1 Identidade Profissional.....	256
5.2 Análise das Entrevistas Narrativas - Identidade Profissional: 3ª etapa.....	261
5.3 Identidade Narrativa.....	267
5.4 Análise das Entrevistas Narrativas - Identidade Narrativa: 3ª etapa.....	271
5.5 Experiências.....	275
5.6 Análise das Entrevistas Narrativas - Experiências: 3ª etapa.....	278
6. CURRÍCULO NARRATIVO DE UMA PEDAGOGIA NARRATIVA	283
6.1 O Currículo Narrativo.....	283
6.2 Análise das Entrevistas Narrativas: 4ª etapa.....	286
6.3 Análise das Entrevistas Narrativas: 5ª etapa.....	298
6.4 Construção de uma Proposição Teórica do Currículo Narrativo: 6ª etapa	302
CONSIDERAÇÕES FINAIS	311
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	324
APÊNDICES	361
ANEXOS	363

INTRODUÇÃO

No Brasil as diretrizes curriculares instituídas para os cursos de licenciaturas sempre reverberam em alterações nos projetos pedagógicos que formam docentes, inclusive no curso de Pedagogia. Os desafios lançados ao campo do currículo para a formação de professores estão no bojo das principais preocupações de educadores e pesquisadores acerca do que se pretende ensinar, e de quais conhecimentos devem ser compostos o caminho da formação para o aprendizado, considerando que as demandas internacionais tensionam os debates nos territórios curriculares nas diferentes vertentes teóricas de pensamentos. São abordagens muito complexas e que se multiplicam nas publicações recentes no intuito de responder com alternativas e possibilidades que possam gerar um melhor ensino e aprendizado tanto com base no currículo estudado como na utilização da pesquisa narrativa.

No âmbito da atuação de pedagogos profissionais em diferentes áreas de trabalho, temos percebido a partir de nossa vivência em ambientes universitários, que o debate acerca de qual a identidade profissional (BRZEZINSKI, 1996; 2011a; 2011b; PIMENTA, 2002; 2006; LIBÂNEO, 2002; FRANCO, 2008) que os pedagogos precisam ter para as diferentes demandas da sociedade ainda é muito presente e tende a continuar crescendo, considerando as recentes tentativas políticas de alteração da composição do curso de Pedagogia de modo a regredir a uma discussão que vem acontecendo desde a década de 1980 (ANPED, 1983; BRZEZINSKI, 1996; 2011b).

Nas condições contemporâneas da educação, Goodson (2013a) acredita que forças educacionais emergentes do interior das escolas podem influenciar mudanças dirigidas a agentes externos que elaboram a macro política, sendo possível uma “crença confiante na mudança interna gerada profissionalmente até a mudança externamente comandada e triunfalmente proclamada” (GOODSON, 2013a, p. 71). Este movimento pode ser uma perspectiva frutífera para levantar questões identitárias sobre a formação dos pedagogos a partir de seus currículos. O autor discorre em sua obra sobre o potencial da narrativa e do trabalho da história de vida para a pedagogia e a aprendizagem.

São, portanto, evidências recentes em relação a uma possível reestruturação do campo da Pedagogia através da pesquisa narrativa (auto)biográfica, das quais envolvem as identidades e narrativas profissionais. Esta configuração se faz presente nos debates acadêmicos e se expande pelas demandas globais e das mudanças na formação do pedagogo originada no curso

de Pedagogia, o que se tornam necessários novos estudos no campo do Currículo e da profissão do pedagogo.

Sabemos da função essencial do currículo com a seleção, organização e composição de conteúdos para o percurso da formação inicial na licenciatura, o que influencia diretamente na “produção” da identidade do futuro profissional e oferece subsídios teóricos em suas funções e posicionamentos diante das experiências da profissão e no meio social de atuação. Isto nos remete à investigação de novos olhares sobre o currículo e da existência de um currículo gerado a partir de narrativas das identidades dos pedagogos.

Indagamos, portanto, quais os conhecimentos que os pedagogos formados, egressos das Faculdades de Educação estão lidando hoje, no dia a dia da contemporaneidade? Esta questão nos leva ao **problema de pesquisa**: Os pedagogos atuantes nos espaços universitários estão agregando a outros conhecimentos para além daqueles estudados na formação inicial, se considerarmos que no curso de Pedagogia não se aborda a especificidade da atuação na educação superior ou se discutam alternativas de estudos aos que irão desempenhar a profissão nos espaços universitários. Logo, indagamos a questão central da tese: *“Afiml, qual é o currículo que vem da pedagogia narrativa e identidade de pedagogos que trabalham em universidades estaduais brasileiras?”*

Dado o problema, a tese investigou o potencial da pedagogia narrada por pedagogas que atuam nas Universidades Estaduais brasileiras e assim identificamos os conhecimentos gerados que compõem um possível currículo narrativo (GOODSON, 2007; 2013a; 2019) destes profissionais e a relação com a constituição de identidades, a profissional e a narrativa, e de quais as experiências oriundas destes saberes.

I. Questões, Eixos e Objetivos da Pesquisa

A tese tem como **Objetivo geral** de pesquisa: Investigar qual é o currículo narrativo que vem de uma pedagogia narrativa e identidade de pedagogos que atuam em Universidades Estaduais brasileiras. Com vistas a alcançar este objetivo, construímos um caminho percorrido em cada capítulo da tese que integra as **questões e objetivos específicos**:

Quadro 1. Questões e Objetivos Específicos

Questões Específicas	Objetivos Específicos
1. O que há de comum nos currículos do curso de pedagogia da formação inicial dos pedagogos participantes da pesquisa?	1. “Investigar quais as disciplinas comuns nos currículos do curso de Pedagogia da formação inicial dos pedagogos participantes”.
2. Qual a área de atuação profissional (pedagogia narrativa) e atividades desenvolvidas na função dos pedagogos?	2. “Investigar a pedagogia narrativa do campo de atuação profissional e atividades desenvolvidas na função de pedagogo”.
3. Qual a identidade profissional, narrativa e experiências dos pedagogos das Universidades Estaduais participantes?	3. “Investigar a identidade profissional, narrativa e experiências de pedagogos das Universidades Estaduais participantes”.

Fonte: Elaborado pela autora

Para a construção da Resposta (R) a estas questões sistematizamos o estudo das fontes teóricas e empíricas para a construção do *corpus* de nossa pesquisa utilizando os eixos de análise: 1) Currículo; 2) Pedagogia narrativa; 3) Identidade profissional; 4) Identidade narrativa; 5) Experiências; e 6) Currículo narrativo. Como mostra o Quadro a seguir.

Quadro 2. Eixos e Questões Gerativas da Tese

Eixos da Tese	Questões Gerativas das Entrevistas Narrativas	Questões Específicas relacionadas aos Objetivos Específicos
Eixo 1: Currículo	1) Fale sobre seu currículo do curso de pedagogia (formação inicial), quais as disciplinas que marcaram sua trajetória profissional	1) O que há em comum nos currículos do curso de Pedagogia da formação inicial das pedagogas participantes da pesquisa?
Eixo 2: Pedagogia Narrativa	2) Comente sobre quais conteúdos que você convive diariamente na profissão, que não estavam no seu currículo do curso de pedagogia e que você gostaria de que fossem parte dessa formação.	2) Qual a área de atuação profissional (pedagogia narrativa) e atividades desenvolvidas na função das pedagogas participantes?
Eixo 3: Identidade Profissional	3) Fale sobre o trabalho que você desenvolve na universidade (a especificidade da pedagogia na educação superior).	
Eixo 4: Identidade Narrativa	4) Como você se percebe ou se identifica como pedagogo/a no seu ambiente de trabalho.	3) Qual a identidade narrativa e experiências das pedagogas das Universidades Estaduais participantes?”
Eixo 5: Experiências	5) Narre alguma experiência profissional que passou a fazer parte da pedagogia cotidiana.	
Eixo 6: Currículo Narrativo	Sistematização das Análises e Resultados	Proposição do Currículo narrativo

Fonte: Elaborado pela autora

É importante destacar que os eixos trabalhados com as questões gerativas trazem amplo arcabouço teórico desenvolvidos com vasta pesquisa bibliográfica e analisados em cada

capítulo de acordo com os objetivos alcançados. Na continuidade desta introdução apresentaremos um detalhamento da organização dos Capítulos da tese.

II. Organização dos Capítulos da Tese

No intuito de atingir o objetivo geral e específicos da pesquisa, organizamos a tese em seis Capítulos que versam sobre os respectivos eixos investigados como descreveremos a seguir.

No **Capítulo 1**, do Estado da Arte, apresentamos uma revisão de literatura, onde realizamos uma busca apurada em três bancos de dados: no Portal de Periódicos da CAPES; no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD); e no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nestes Bancos de dados identificamos publicações acerca dos eixos investigados na tese: 1. Currículo narrativo; 2. Pedagogia narrativa; 3. Identidade profissional; 4. Identidade narrativa; 5. Experiências; e outros descritores referentes à Pesquisa narrativa (auto)biográfica, como Narrativas em educação e Abordagem (auto)biográfica. Dos eixos de análises iniciais, realizamos uma leitura crítica dos autores selecionados da fundamentação teórica da tese.

No **Capítulo 2** apresentamos o percurso metodológico da pesquisa no qual nos inspiramos na abordagem hermenêutica ricoeuriana (RICOEUR, 1990; 2006; 2010a; 2010b; 2010c; 2011; 2013; 2016; PALMER, 2018; FLICKINGER, 2014) como metodologia e adotamos a pesquisa narrativa como método de investigação realizada através da técnica da entrevista narrativa de Fritz Schütze (2010) para a geração e análise de dados. Corroboram com nossos estudos da entrevista narrativa: Jovchelovitch e Bauer (2002); Weller (2009); Flickinger (2014); Hernández-Carrera, Matos-de-Souza e Souza (2016); Rosenthal (2014); e Clandinin e Connelly (2011).

Além destes autores, no que tange à pesquisa narrativa, também referenciamos outras fontes de estudos: Goldenberg (2007); Nóvoa (1997; 2013); Passeggi (2011; 2010); Souza (2010); Pineau (2006; 2014; 2016); Delory-Momberger (2006; 2012; 2016); Abrahão (2004; 2006; 2013); Porta-Vázquez *et al.* (2019); Arfuch (2010); Yunes (2012); Bruner (2008); Cunha (2009; 2014); Goodson (2013a; 2013c; 2015; 2019); Goodson e Gill (2011; 2014); Pinar (2007; 2017); Conle (2014); Breton (2020); Rodrigues e Prado (2015); Rabelo (2011); Bragança (2011); Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

Temos como *locus* de investigação as Universidades Estaduais brasileiras, de onde pesquisamos a presença ou não de pedagogos atuantes nestas instituições. Realizamos seis entrevistas narrativas com pedagogas que trabalham em Universidades Estaduais brasileiras. As interlocutoras representam, simbolicamente, cada região administrativa, sendo que da região Norte, entrevistamos duas participantes, e das demais regiões, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, realizamos uma entrevista em cada uma, respectivamente.

No **Capítulo 3** abordamos sobre o eixo de *Currículo*. Explicitamos os fundamentos epistemológicos do campo do Currículo, em que se apresentam contínuos e permanentes debates multirreferenciais acerca de sua definição (SACRISTÁN, 2000; TADEU-SILVA, 2017; GOODSON, 1995; 2001; 2013a; 2020; YOUNG, 2010; BORGES, 2012; 2015; BERNSTEIN, 1996, 1998; PINAR, 2011; 2007; LOPES, 2005; 2008).

Discutimos um pouco sobre as teorias críticas e pós-críticas de Currículo, e com base em autores estudados, evidenciamos uma terceira via teórica, a teoria híbrida que dialoga tanto com os aportes das teorias críticas quanto das pós-críticas. Das teorias críticas, destacamos: Tadeu-Silva (2017); Sacristán (2000; 2013); Goodson (1995; 2019; 2020); Young (2010; 2011; 2016); Borges (2015); Arroyo (2013); Bernstein (1996; 1998); e Stenhouse (2003). E das teorias pós-críticas: Pinar, (2007; 2011 2016; 2017); Gabriel (2019); Lopes (2005; 2008); Oliveira e Sússekind (2017).

Em relação ao primeiro objetivo específico, realizamos um mapeamento dos históricos curriculares das interlocutoras, balizados pelos projetos pedagógicos atuais das universidades onde elas cursaram o curso de Pedagogia, tendo como referencial normativo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia em vigor (Resolução nº 01/2006). Para este mapeamento foi utilizada a técnica de triangulação de dados fundamentada em Triviños (2008).

No **Capítulo 4**, do eixo de *Pedagogia*, argumentamos acerca de conceitos e percursos estudados concernentes: à Pedagogia como ciência (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2002; FRANCO, 2008; PIMENTA, 2002; 2008); ao curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996; SOKOLOWSKI, 2013; SAVIANI, 2012; SILVA, 2003; PIMENTA, 2006); à Pedagogia narrativa (GOODSON, 2013c; 2015; GOODSON; GILL, 2011; GOODSON *et al.*, 2010), e a Pedagogia crítica (FREIRE, 2017; GIROUX; McLAREN, 2001; GOODSON; GILL, 2014).

No **Capítulo 5**, abordamos sobre os eixos da *“Identidade profissional; narrativa; e experiências”*. Entre outros autores estudados, destacamos:

a) Do eixo *Identidade profissional*: Brzezinski (2011a; 2011b); Libâneo (2006); Nóvoa (1997b; 2013); Cunha (2009; 2010; 2014; 2018); Tardif (2014); Pimenta (2012); Goodson (2015); Zeichner (2008); Delory-Momberger (2016); Stenhouse (2003).

b) Do eixo *Identidade narrativa*: Ricoeur (2010c; 2006); Yunes (2012); Abrahão (2006); Bruner (2008).

c) Do eixo *Experiências*: Larrosa (2014); Passeggi (2011); Mèlich (2012); Souza (2010); Delory-Momberger (2006; 2016); Abrahão (2006); Porta-Vázquez *et al.* (2019).

Arguimos sobre os conceitos atribuídos às identidades profissional e narrativa, e às experiências, e analisamos as entrevistas seguindo a sequência do método de Schütze (2010).

E no **Capítulo 6**, do eixo *Currículo narrativo*, pontuamos o conceito de currículo narrativo em Ivor Goodson e sistematizamos os dados das análises das entrevistas narrativas, que foram sendo realizadas por eixos, conforme as etapas do método de Schütze (2010), organizadas e distribuídas em cada capítulo, compondo assim, uma proposição de currículo narrativo a partir da pesquisa, realizando articulações entre o currículo, currículo narrativo e a pedagogia narrativa, com as ideias de Goodson (2007; 2013a; 2019), Goodson e Gill (2011; 2014), Ricoeur (2010c), Pinar (2007; 2017), Bernstein (1998), Borges (2015), Young (2010; 2011; 2016), Conle (2014), Rodrigues e Prado (2015), Bragança (2011), Rabelo (2011), Bolívar, Domingo e Fernández (2001). A seguir desenvolvemos no Capítulo 1, do Estado da Arte: revisão de literatura, um profundo arcabouço teórico analisado na presente tese.

1. O ESTADO DA ARTE: REVISÃO DE LITERATURA

Em qualquer campo do saber, é imprescindível que se realize levantamentos sobre aquilo que foi produzido em determinada área de abrangência e período (DAYRELL; CARRANO, 2009). Dayrell e Carrano comparam a realização de inventário a determinado campo de conhecimento a imagem:

[...] de alguém que iniciou uma caminhada e num certo ponto faz uma parada, olha para trás, toma fôlego, reavalia os objetivos do caminhar e se coloca em posição de retomar o percurso, podendo mesmo reorientar o seu rumo em função da “reflexão” e da recuperação que o ato de interromper a marcha possa ter promovido (p.7).

Estas pesquisas que abordam o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” trazem o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica de diferentes campos de estudos (FERREIRA, 2002) apontando caminhos e aspectos que contribuem na organização e análise da literatura publicada, e ainda, possibilita o desenvolvimento e possíveis transformações dos campos investigados.

Romanowski e Ens (2006) defendem a necessidade de estudos que realizem mapeamentos e balanços das publicações que desvendem o conhecimento elaborado. Este mapeamento pode ser realizado a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, e “recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39). Segundo os autores, o levantamento e a revisão do conhecimento construído sobre determinados temas “é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico” (p.43).

Com as características deste tipo de pesquisa, Romanowski e Ens elencam algumas iniciativas de mapeamento ocorridas nos anos 1990 e início dos anos 2000, e entre estas, destacamos os trabalhos de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) que realizam um estado da arte da temática “formação de professores” a partir da análise de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no período de 1990-1996, e nos trabalhos apresentados no “Grupo de Estudo (GT) de Formação de Professores” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), com levantamentos de publicações de eventos nacionais e regionais. Assim como André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), outros pesquisadores têm publicado amplos estudos característicos como descrito por Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), a exemplo, Sposito (2009) organizou dois volumes do

“Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)”.

Da área de currículo, destacamos o trabalho de Silva e Borges (2017) intitulado “Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil”, que investigaram: textos completos publicados nos eventos científicos e revistas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), desde sua criação; publicações do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe); e textos acadêmicos completos divulgados na Rede SciELO. São alguns exemplos do crescimento e da relevância destes estudos que abordam sobre o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” de produções e publicações no Brasil, ou no exterior, sobre determinados temas relacionados às diversas áreas da educação.

Embasando-se nos referenciais expostos, buscamos construir um “estado da arte” ou “estado do conhecimento” de publicações relacionadas ao tema central e eixos abordados desta tese: “currículo narrativo de uma pedagogia narrativa da identidade de pedagogos que atuam em Universidades Estaduais brasileiras”. Para o mapeamento esperado, realizamos uma pesquisa do número aproximado de publicações relacionadas aos eixos temáticos propostos em três acervos virtuais: no Portal Capes-MEC Periódicos; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e nos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nestes acervos virtuais investigamos sobre a temática principal da tese e utilizamos alguns descritores e respectivos operadores booleanos (conectores, quando houver) que são detalhados na sistematização de cada banco de dados consultado, sendo os principais eixos: currículo narrativo; pedagogia narrativa; identidade profissional e narrativa; pesquisa (auto)biográfica-narrativa. Assim realizamos um mapeamento das respectivas produções encontradas e argumentamos sobre o ineditismo desta pesquisa.

Os referidos descritores e conectores variam um pouco de um banco de dados para o outro em virtude das especificidades dos sistemas que operam em cada portal e do tipo da busca, “simples” ou “avançada”. As publicações científicas encontradas em nossa empreitada são: artigos científicos publicados em periódicos, achados no Portal da CAPES; anais de eventos científicos, encontrados no Portal da ANPEd Nacional; e dissertações de mestrado e teses de doutorado disponibilizados no BDTD.

Optamos que o levantamento quantitativo fosse agrupado por biblioteca virtual e demonstrado através de tabelas e quadros. A partir da organização destas tabelas e quadros, realiza-se uma análise das publicações selecionadas por eixos e em cada banco de dados

mapeado a fim de verificar quais as principais ideias e debates que circulam acerca dos campos investigados e quais os avanços para a pesquisa em tela.

1.1 Portal CAPES-Periódicos

O Portal da de Periódicos CAPES foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em meados de 1999 e 2000 objetivando fortalecer a pós-graduação no Brasil. No histórico do Portal consta que foi oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000, época em que se começa a criação de “bibliotecas virtuais e quando as editoras iniciavam o processo de digitalização dos seus acervos. Com isso, a Capes passou a centralizar e otimizar a aquisição desse tipo de conteúdo, por meio da negociação direta com editores internacionais” (Portal CAPES-MEC, 2020)¹⁴.

[...] é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual (CAPES-MEC, 2020).

Na referida biblioteca virtual foi realizado um levantamento de publicações no tipo de busca “simples” e “avançada” no período compreendido entre 1995 e 2020, a fim de averiguar quais os periódicos que estão indexados com os eixos centrais da tese.

Na busca simples, utilizou-se o seguinte descritor como um título: “currículo narrativo de uma pedagogia narrativa”. Na busca avançada, utilizou-se descritores compostos, conforme os eixos de interesse da tese, com operadores booleanos (conectores) disponíveis no Portal: “currículo narrativo” *AND* “pedagogia narrativa”; “currículo” *OR* “narrativa”; “currículo” *OR* “narrativo”; “currículo” *AND* “narrativo”; “currículo” *AND* “narrativo”; “currículo” *AND* “narrativa” ou “narrativas”; “pedagogia” *AND* “narrativa”; “identidade narrativa” *AND* “pedagogos”; “identidade” *AND* “narrativa”; “narrativas” ou “narrativa” *AND* “educação”; “(auto)biográfica” *OR* “autobiográfica”; “pesquisa biográfica” *OR* “pesquisa biográfico-narrativa”; “abordagem” *AND* “(auto)biográfica” ou “autobiográfica”.

Para a realização do mapeamento neste banco de dados utilizamos os seguintes procedimentos de pesquisa:

¹⁴ O Portal CAPES está disponível em: < <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

1. Utilizamos os descritores compostos conforme informado no parágrafo anterior, e da busca retornaram dados de todas as bases referenciais indexadas na CAPES-Periódicos;
2. Ao identificarmos estas publicações, primeiramente salvamos no “Meu espaço”¹⁵ da área restrita do Portal da CAPES, lugar em que abrimos pastas com os referidos descritores;
3. A partir da leitura dos textos, selecionamos os artigos que mais se aproximam do tema investigado na tese;
4. Salvamos as listas da pesquisa através da opção “enviar” no formato “RIS”¹⁶;
5. Organizamos tabelas e quadros demonstrativos dos resultados da busca;
6. Salvamos os trabalhos selecionados em nossa nuvem pessoal (da pesquisadora) para proceder a leitura e análise das principais ideias e debates a respeito das temáticas tratadas;
7. Para a análise e tratamento dos dados encontrados no descritor “abordagem (auto)biográfica AND autobiográfica” utilizamos o *software NVIVO*¹⁷ no intuito de otimizar a identificação dos eixos pesquisados na tese no conteúdo dos textos.

Como resultados da empreitada organizamos um demonstrativo geral dos periódicos encontrados, conforme mostra a Tabela 1.

¹⁵ Ao acessar o Portal CAPES com o login de acesso do usuário, é possível utilizar o “Meu espaço” que permite abrir pastas e salvar pesquisas já realizadas no acervo do Portal. Cf.: <https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Per%C3%B3dicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf>. Acesso em 30 jun. 2019

¹⁶ O RIS é um arquivo que armazena citações ou referenciais bibliográficos no formato compacto e pode transportar para outros bancos de dados, como o Mendeley, por exemplo, utilizado pela pesquisadora.

¹⁷ ¹⁷ O *NVivo* é um *software* utilizado em pesquisas qualitativas e apoia as análises de dados de pequena ou grande escala permitindo categorizações, codificações, ilustrações etc., a critério do pesquisador.

Tabela 1. Dados gerais do Levantamento de Periódicos CAPES-MEC sobre os Eixos da Tese (1995-2020): Busca Simples e Avançada com Operador Booleano *AND*

N.	Descritores	Tipo de Busca e Conectores	Publicações	Tipo de Material
1	Currículo narrativo de uma pedagogia narrativa	Simples/ aberta (com aspas)	10	Publicações em geral
2	Currículo narrativo	Simples (aberta/sem aspas/ qualquer artigo do período com esta descrição)	240	Publicações em geral
3	Currículo Narrativo <i>AND</i> pedagogia narrativa	Avançada No “título” e “contêm”	0	Publicações em geral
4	Currículo <i>AND</i> ¹⁸ narrativo	Avançada “qualquer” e “contêm”	200 ¹⁹	Artigos (periódicos revisados por pares)
5	Currículo <i>AND</i> narrativo	Avançada No “título” e “contêm”	2	Artigos (em geral)
6	Currículo <i>AND</i> narrativa	Avançada No “título” e “contêm”	8	Artigos (em geral)
7	Currículo <i>AND</i> narrativas	Avançada No “título” e “contêm”	20	Artigos (em geral)
8	Pedagogia <i>AND</i> narrativa	Avançada No “título” e “contêm”	11	Artigos (periódicos revisados por pares)
9	Identidade profissional <i>AND</i> pedagogo	Avançada No “título” e “contêm”	01	Artigos (em geral)
10	Identidade profissional <i>AND</i> pedagogia	Avançada No “título” e “contêm”	03	Artigos (em geral)
11	Identidade profissional <i>AND</i> pedagogo	Avançada “qualquer” e “contêm”	01	Artigos (em geral)
12	Identidade narrativa <i>AND</i> pedagogos	Avançada no título” e “exata”	0	Artigos (periódicos revisados por pares)
13	Identidade <i>AND</i> narrativa	Avançada No “título” e “contêm”	43	Artigos (em geral)
14	Pesquisa narrativa <i>AND</i> educação	Avançada No “título” e “contêm”	14	Artigos (em geral)
15	Pesquisa narrativa <i>AND</i> educação	Avançada “qualquer” e “contêm”	2.558 ²⁰	Artigos (em geral)
16	Narrativas <i>AND</i> educação	Avançada No “título” e “contêm”	159	Artigos (periódicos revisados por pares)
17	Narrativa <i>AND</i> educação	Avançada No “título” e “contêm”	92	Artigos (em geral)
18	Abordagem <i>AND</i> (auto)biográfica	Avançada “qualquer” e “contêm”	124	Artigos (em geral)
19	Abordagem <i>AND</i> autobiográfica	Avançada “qualquer” e “contêm”	121	Artigos (em geral)
TOTAL		--	3.607	--

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Portal de Periódicos da CAPES (jul.2019, atualizado em jan.2021)

Observa-se que em alguns descritores utilizamos tanto o artigo feminino como o masculino, e em outros, tanto o singular como o plural, a exemplo das palavras “narrativo”, “narrativa e, narrativas, pedagogia, pedagogo e pedagogos, em virtude que qualquer uma destas diferenças alteram os resultados do filtro no acervo da plataforma CAPES.

¹⁸ Nesta opção do tipo “simples” o Portal da CAPES busca “qualquer” periódico que “contêm” alguma das palavras digitadas.

¹⁹ Publicações retornadas da busca e retirados os artigos repetidos.

²⁰ Incluindo publicações em mais de um indexador.

Conforme mostra a Tabela 1, utilizamos o operador booleano “AND” na maioria da pesquisa realizada no Portal CAPES. Este detalhe justifica-se pelo enfoque da presente pesquisa do estado da arte em identificar publicações que contenham a combinação dos descritores compostos relativos aos eixos de estudo da tese, ou seja, visa-se buscar publicações que tenham os mesmos descritores do título da tese, ao mesmo tempo combinados, como por exemplos: “currículo” + “narrativa/o”; “pedagogia” + “narrativa”, “identidade” + “narrativa”; “narrativa” + “educação”; “abordagem” + “(auto)biográfica”, sendo estes os mais exatos possíveis, o que não ocorre com o operador “OR”. Cabe ressaltar que este conectivo “OR” se refere a “ou” e retorna a artigos que contenham um ou outro descritor, o que amplia, em grande escala, a quantidade de trabalhos com estas características, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Metadados com Operadores Booleanos OR

N.	Descritores	Tipo de Busca e Conectores	Publicações	Tipo de Material
1	Currículo OR narrativa	Avançada No “título” e “contêm”	4.337 ²¹	Artigos (periódicos revisados por pares)
2	Currículo OR narrativo	Avançada No “título” e “contêm”	1.945 ²²	Artigos (periódicos revisados por pares)
3	(Auto)biográfica OR autobiográfica	Avançada “qualquer” e “contêm”	2.309	Artigos (em geral)
4	Pesquisa biográfica OR pesquisa biográfico-narrativa	Avançada “qualquer” e “contêm”	581	Artigos (em geral)
5	Pesquisa narrativa OR pesquisa biográfica	Avançada “qualquer” e “contêm”	6.392	Artigos (em geral)
TOTAL			9.282	--

Fonte: Pesquisa da autora (2020-2021)

A título de verificação, buscamos saber quantos artigos contêm em seus títulos os descritores “currículo” OR “narrativa/o”, sendo encontrados os seguintes dados em larga escala, conforme mostrado na Tabela 2, os descritores: “currículo” OR “narrativa”, o resultado do filtro retornou 4.405 artigos; “currículo” OR “narrativo” foram mostrados 1.945 trabalhos, ambos publicados em periódicos revisados por pares; nos descritores “(auto)biográfica” OR “autobiográfica”, retornaram 2.309 publicações, em busca avançada na opção “qualquer” e “contêm”; nos descritores “pesquisa biográfica” OR “pesquisa biográfico-narrativa”, a busca “avançada” com as opções “qualquer” e “contêm”, retornou do acervo 581 artigos gerais (com e sem revisão por pares); e com os descritores “pesquisa narrativa” OR “pesquisa biográfica”, registra-se 6.392 artigos em geral, incluindo todas as áreas de conhecimento.

²¹ Incluídos artigos que foram publicados em mais de um indexador.

²² Incluídos artigos que foram publicados em mais de um indexador.

Outrossim, os dados mapeados na Tabela 2 com os resultados do filtro com o conector “OR”, apontam a possibilidades de estudos em larga escala e nos convidam a explorar estes resultados em futuras pesquisas de estado da arte relacionadas aos campos de estudos: “currículo” OR “narrativo/a”, “currículo” OR “(auto)biografia”, “(auto)biográfica” OR “autobiográfica”.

a) Currículo Narrativo de uma Pedagogia Narrativa e “Currículo Narrativo”: Busca Simples

Ao realizarmos uma busca simples, com aspas, do título “*currículo narrativo de uma pedagogia narrativa*”²³, nenhuma publicação retornou com esta descrição completa, o que aponta ao ineditismo deste trabalho.

Outra pesquisa simples, sem aspas, das palavras *currículo narrativo*, o acervo recuperou 240 artigos (incluindo com e sem revisão por pares). Ressaltamos que na busca simples de termo composto, sem aspas, o banco de dados da CAPES localiza e filtra registros que contenham as palavras escolhidas, não importando a posição.

Ao verificar estas produções, vimos que alguns periódicos estão compartilhados em mais de um indexador o que causa repetição do artigo no resultado mostrado pela busca. Destas 240 publicações selecionamos 16 artigos que demonstraram alguma proximidade de cunho metodológico ou pedagógico com o eixo investigado neste tópico, como pode ser observado no Quadro 3, organizado de forma cronológica.

Quadro 3. Publicações selecionadas do Portal CAPES a partir dos descritores Currículo Narrativo (pesquisa tipo simples)

Ano	Título do Trabalho	Autores	Instituição e/ou Local	Periódico
2007	El maestro escribe su saber y su hacer	QUINTERO CORZO, Josefina; HERNÁNDEZ, Flor Adelia Torres; TORO, María Soledad Cardona.	Universidad de Caldas, Colombia; Instituto Técnico Francisco José de Caldas, Colômbia.	Revista Lenguaje No. 35-01, 2007
2009	Pensando la hermenéutica como la base del método educativo en trabajo social. Reflexiones para una praxis a utopoesica	DUQUE DE A, Aura Victoria.	Universidad de Caldas Manizales - Colômbia	Revista Eleuthera. Vol. 3, enero - diciembre 2009, págs. 11- 39
2010	La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín. Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria.	VERGARA, Ana Ester; BALBI, María Noemí; SCHIERLOH, Silvia Beatriz.	Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Universidad Nacional de Entre Ríos (Uruguay); Universidad de Concepción del Uruguay.	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, Año:2010 v.:31 n.:1 p.:78 -90. Idioma: espanhol

Continua...

²³ A primeira busca de tipo simples a respeito da existência deste título foi realizada em 30 jun. 2019, e uma segunda consulta foi realizada em 19 jan. 2021.

Ano	Título do Trabalho	Autores	Instituição e/ou Local	Periódico
2013	Gestão do currículo no Jardim de Infância e na escola do 1.º ciclo: estilos de empenhamento das educadoras e das professoras que conduzem as crianças a construir o pensamento crítico	MARCHÃO, Amélia de Jesus Gandum.	Escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.	Revista Iberoamericana de Educación, 2013
2014	Narracion frente al neoliberalismo en la formacion docente. Visibilizar para transformar	RIVAS-FLORES, Jose Ignacio.	Pontificia Universidad Javeirana - Bogotá	MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion, 2014, Vol.7(14), p.99(14)
2014	Narrativas na Formação do Professor de Matemática: o caso da professora Atíria	ZUFFI, Edna Maura; DEGRAVA, Cláudia Flora; UTSUMI, Miriam Cardoso; PRADO, Esther Pacheco de Almeida.	Universidade de São Paulo, USP.	Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 799-819, ago. 2014
2015	La creatividad: un proceso cognitivo, pilar de la educación.	MENDEZ SANCHEZ, Maria Andrea; GHITIS JARAMILLO, Tatiana.	Universidad de La Sabanaci, Bogotá, Colombia.	<i>Estudios Pedagógicos</i> , 2015, Vol.41(2), p.143(1)
2015	Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria	SAIZ SERRANO, Jorge; LOPEZ-FACAL, Ramon.	Universidad de Valencia (España); Universidad de Santiago de Compostela, España.	<i>Revista de Estudios Sociales</i> No. 52, rev.estud.soc. pp. 256
2016	Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa	AMAR-RODRÍGUEZ, Víctor.	Universidad de Cádiz, Espanha	<i>Rev. Latinoam. Ciencias Soc.</i> nºñez juv 14 (2): 975-986, 2016
2017	Análisis Comparativo del Currículo de Ciencias Sociales en la Educación obligatoria Chilena y Española.	DÍAZ-SERRANO, José; VÁSQUEZ Leyton, Gabriela.	Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educacion	<i>Revista de Pedagogía</i> , 2017, Vol.38 (103), p.108-136
2017	Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica.	MIGUEL-REVILLA, Diego; SÁNCHEZ-AGUSTÍ María.	Universidad de Valladolid Espanha	<i>Rev. Estud. Soc.</i> No. 65 • julio-septiembre • Pp. 113-125 • ISSN 0123-885X • e-ISSN 1900-5180 •
2017	Narrativa, mundo sensible y educación docente	YEDAIDE, María Marta; PORTA-VAZQUEZ, Luis Gabriel.	Centro de Estudios Multidisciplinares en Educación Facultad de Humanidades, UNMDP – Argentina.	<i>Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas</i> , 2017, Vol.19(1), p.1
2017	Una aproximación a una metodología socio histórica	GUARÍN-JURADO, Germán	Universidad de Manizales. Manizales, Colombia	<i>Revista Eleuthera</i> . 16, enero-junio 2017,
2017	Análisis fenomenológico del tropo pasar a llevar	CONTRERAS SALINAS Sylvia; PAVELIC, Mónica Ramírez.	Universidad de Santiago de Chile; Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile.	<i>Atenea</i> , n.515. Concepción jul. 2017.
2019	La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable	PORTA-VÁSQUEZ, Luis Gabriel; BAZAN, Sonia; EZEQUIEL-AGUIRRE, Jonathan.	Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina	<i>Revista Educación</i> , 2019, 43(1), ISSN: 0379-7082 /2215-2644

Continua...

Ano	Título do Trabalho	Autores	Instituição e/ou Local	Periódico
2020	Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales	RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E.B.	Universidade Federal de Itajubá; PUC-SP País do periódico: Colômbia	<i>Praxis & Saber</i> - Vol. 11. Núm. 25, enero-abril 2020- Pág. 205-226

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Portal CAPES (jul.2019, atualizado jan.2021).

Do Quadro 3 constatamos que a publicação de Rodrigues e Almeida (2020) é a única em que aparece no título o descritor composto “currículo narrativo”, cuja análise será realizada mais adiante. A seguir continuaremos apresentando os resultados da pesquisa sobre as publicações encontradas e relacionadas ao eixo “currículo narrativo”, mas agora em tipo avançado, com os seguintes descritores e operador booleano: currículo *AND* narrativo/a/as.

b) Currículo Narrativo/a/as: Busca Avançada e Descritores que utilizam o Operador Booleano AND

O banco de dados da CAPES mostrou dois trabalhos que tem em seus títulos os descritores “currículo” *AND* “narrativo”, mas com outras abordagens, sendo: de Pasuch e Franco (2017), intitulado “o currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo”; e de Rodrigues e Almeida (2020), com o texto “*currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales*²⁴”, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4. Publicações encontradas no Portal Capes que “contêm” no “título” os descritores “Currículo *AND* Narrativo”

Ano	Título do Trabalho	Autores	Instituição e/ou Local	Periódico
2017	O Currículo Narrativo na Educação Infantil das Crianças do Campo: Reflexões para um Diálogo Pedagógico	PASUCH, Jaqueline FRANCO, Cléria Paula	Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres (MT)	Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set.-dez., 2017
2020	Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales	RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E.B.	Universidade Federal de Itajubá; PUC-SP País do periódico: Colômbia	<i>Praxis & Saber</i> - Vol. 11. Núm. 25, enero-abril 2020- Pág. 205-226

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Portal de Periódicos da CAPES (jun.2019, atualizado jan.2021)

Pesquisamos em busca avançada com os descritores compostos “currículo” *AND* “narrativa”, qualquer artigo cuja publicação “contêm” no “título” estas palavras e encontramos nove (no total, com e sem revisão de pares). Destes, um artigo estava em mais de um indexador e três são do interesse de análise para esta tese, conforme mostra o Quadro 5.

²⁴ Tradução nossa: “Currículo narrativo e tecnologías na formação docente: reflexões teórico-conceituais” (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020).

Quadro 5. Publicações encontradas no Portal CAPES (busca avançada) que “contêm” no “título” as palavras “Currículo” AND “Narrativa”

Ano	Título do trabalho	Autores	Instituição e/ou local	Periódico
2007	Currículo, narrativa e o futuro social ²⁵	GOODSON, Ivor.	<i>University of Brighton, Education Research Centre</i>	Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007
2011	Teachers' Knowledge of Second Language and Curriculum: A Narrative Experience	MENDIETA AGUILAR, Jenny Alexandra.	<i>Universidad de La Sabana, Colombia.</i>	<i>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</i> , 2011, Vol.13(1), pp.89-110
2014	Travesías del centro a las periferias de la formación docente: la investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo	PORTA, Luis; ÁLVAREZ, Zelmira; YEDAIDE, María Mart	<i>Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Argentina</i>	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 01 December 2014, Vol.19(63), pp.1175-1193

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Portal CAPES (jul.2019, atualizado em jan. 2021).

Outra busca avançada foi realizada para artigos que contêm em seu título as palavras “currículo” AND “narrativas” (no plural), onde demonstrou 21 trabalhos publicados dos quais selecionamos 14 publicações de interesse da tese, conforme demonstradas no Quadro 6.

Quadro 6. Publicações encontradas no Portal CAPES (busca avançada) que “contêm” no “título” as palavras “Currículo” AND “Narrativas”

Ano	Título do Trabalho	Autores	Instituição /ou Local	Periódico
2010	Sociedade do conhecimento e conexões culturais: narrativas a respeito de um mesmo objeto	RIBETTO, Anelice; CARVALHO, Carlos Roberto; FILE, Valter.	UERJ/Brasil	Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, pp.133-145, Jul/Dez 2010
2010	A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros	COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz.	Universidade Federal de Mato Grosso; Rede de Ensino Municipal de São Paulo.	Educar, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010. Editora UFPR
2011	Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo	PETRUCCI ROSA, Maria Inês; RAMOS Tacita Anselmo; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR Admir Soares.	Universidade Estadual de Campinas- Unicamp; PUC-MG.	Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/June 2011
2012	Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens	FERRAÇO, Carlos Eduardo.	Universidade Federal do Espírito Santo	Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp.138-148, set. de 2011 a mar. de 2012
2012	Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais	ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando.	PUC/SP Unicamp-SP Brasil	Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012

Continua...

²⁵ Texto traduzido por Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe.

Ano	Título do Trabalho	Autores	Instituição /ou Local	Periódico
2015	Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância	SCHINDHEL, Virginia Georg; HORA, Dayse Martin.	Sociedade Educacional Fluminense (SEFLU)	Revista e-Curriculum PUC-SP, São Paulo, v. 13, n. 01 p. 147 - 168 jan./mar. 2015 ISSN: 1809-3876
2016	Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical	MAFFIOLETTI Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Pelotas – UFPel	Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2016
2017	Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola	RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando	Universidade Federal de Itajubá; PUC-São Paulo; UNICAMP	Revista Portuguesa de Educação, 2017, 30(1), pp. 61-83, CIED - Universidade do Minho
2017	Movimentos identificatórios nas narrativas sobre a experiência: os colegas, a escola e a diferença na tessitura do tempo	RAHME, Mônica Maria Farid	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 2, p. 315-328, maio/ago. 2017.
2018	Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: currículo oculto e desumanização em saúde	BENEDETTO, Maria Auxiliadora Craice; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte.	Escola Paulista de Medicina (EPM); Universidade Federal de São Paulo – UFSP.	Interface - Comunicação, Saúde, Educação <i>Print version</i> ISSN 1414-3283 <i>Online version</i>
2019	Pensando Currículo Como Prática de Liberdade: entre concepções de infâncias representadas em filmes e narrativas cotidianas de praticantes pensantes da educação	MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SANTOS, João de Deus dos.	Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.	Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 1, p. 94-109, jan-mar, 2019.
2019	Narrativas de si e afetos nos caminhos iniciais da docência em história	AMORIM, Mariana de Oliveira; MONTEIRO, A.M.F da Costa.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Brasil	Currículo sem Fronteiras, January 2019, Vol.19(1), pp.23-38.
2020	Diálogos sobre o currículo da formação inicial de professores de matemática: narrativas discentes	NETO, Cleber Dias da Costa; GIRALDO, Victor	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Brasil	Ensino Em Re-Vista Uberlândia, MG v.27 n.3 p.1029-1054 set./dez./2020

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Portal CAPES (jul.2019, atualizado em jan.2021).

A seguir faremos uma tessitura dos artigos selecionados dos Quadros 3 a 6 que abordam a respeito das pesquisas que se aproximam do conceito de currículo narrativo ou como narrativa averiguado nesta tese.

Tessituras do Currículo Narrativo: O que dizem as publicações selecionadas do Portal CAPES (1/4)

A pesquisa tipo avançada dos descritores “currículo *AND* narrativo” no Portal da CAPES retornou com dois artigos que contêm os termos “currículo narrativo”, ao mesmo tempo, em seus títulos. O primeiro, aborda sobre “o currículo narrativo na educação infantil das

crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico” de Pasuch e Franco (2017). As autoras discorrem sobre as concepções e constituição de um currículo narrativo que articula saberes e fazeres das crianças vinculado ao modo de vida do campo no qual estão inseridos e utilizam a perspectiva teórico-metodológica “Rede de Significações”²⁶ que envolve: a observação participante; registros fotográficos; análise do Projeto Político Pedagógico Escolar; e entrevistas.

As autoras recorrem ao conceito de “currículo narrativo” introduzido por Goodson²⁷(2013a) como um processo, um percurso a ser realizado pelos sujeitos em seus contextos educativos, no caso da escola, professores e estudantes promovem o que Goodson chama de “aprendizado narrativo”. O “aprendizado narrativo” é “um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade” (GOODSON, 2013a, p.152).

Além de Goodson, Pasuch e Franco (2017) fundamentam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI²⁸ ao apontarem que estas DCNEI consideram a ideia da possibilidade de um currículo narrativo, mesmo não descrevendo este nome, indicam a uma articulação de saberes e experiências das crianças com os conhecimentos tidos como patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade da sociedade.

A segunda publicação achada no Portal CAPES que traz em seu título os dois descritores “currículo narrativo”, é de Rodrigues e Almeida (2020). As autoras apresentam um ensaio de caráter teórico e interpretativo sobre o conceito de currículo narrativo de Goodson (2007; 2013a; 2019) e articulando com outros autores organizam características deste currículo para uma integração com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Defendem que “na construção de um currículo narrativo, as narrativas desempenham o papel de atuar como promotoras da autoria, empoderamento e emancipação do tema, da consciência de seu lugar na cultura, história e sociedade” (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020, p.216, tradução nossa).

Dessa maneira, o currículo da formação de professores pode passar a constituir-se narrativamente mediante o reconhecimento dos sujeitos que estão em contato com o currículo, denominados aqui como *curriculantes*, a favorecer a experiência, fomentar o aumento de consciência, a coprodução de sentidos, a autoria e, em última instância,

²⁶ Pasuch e Franco (2017) fundamentam a perspectiva teórico-metodológica “Rede de Significações” em Rossetti-Ferreira (2004), Cf. em: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

²⁷ Embasam-se em Goodson (2008): “as políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas”, 1. ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

²⁸ Cf. em: BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; *Resolução CEB nº 1/1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

a reflexão emancipadora. Para que o currículo contribua com esses interesses emancipatórios, a construção curricular, em sua proposta e na reformulação de seu significado na materialidade dos contextos, não pode ser direcionado apenas ao conhecimento científico — culturalmente instituído, aceito e padronizado (*ibid.*, p.212, tradução nossa).

As autoras questionam: “como construir um currículo, na formação de professores, que promova a reflexão emancipatória e reconheça os sujeitos e seus conhecimentos? (*ibid.*, p.211). Neste sentido, encontram possibilidades de construção de um currículo narrativo a partir das narrativas digitais provindas de sua investigação. Deste modo, o conceito de currículo narrativo se articula a uma “multiplicidade de linguagens e culturas, que se constitui a partir, e com elas, não somente por meio de sua consideração, mas também pelo fato de ressignificar discursos, práticas e aprendizagens docentes” (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020, p.221, tradução nossa).

Dos 16 trabalhos selecionados da busca simples sobre termo composto “currículo narrativo” iremos realizar alguns destaques. Como já dito, a busca simples captura qualquer trabalho que contenha um ou outro descritor, mesmo que informado de forma composta.

Assim como Pasuch e Franco (2017), Vergara *et al* (2010) trabalham com crianças de educação infantil, e elaboram alguns conceitos do processo das histórias apresentadas por meio de discursos narrativos. Apesar de não falarem diretamente sobre um “currículo narrativo”, Vergara *et al.* se sustentam em diversos campos teóricos e se utilizam da “hipótese de que o discurso narrativo, acompanhado de imagens, pode facilitar a aproximação das crianças pequenas na compreensão de conteúdo históricos” (VERGARA *et al.*, 2010, p.79, tradução nossa). Apresentam critérios de elaboração de relatos provindos das experiências e critérios pedagógicos de desenvolvimento sequências didáticas, na assertiva de que podem surgir narrativas mais complexas que apresentem suas próprias transformações no discurso da narrativa literária.

Corzo *et al* (2007) acreditam na vantagem do estilo narrativo ser fiel às vozes dos participantes através de escritas de textos produzidos a partir da experiência pedagógica. Os autores trabalham com a metodologia de memórias, com textos narrativos de saberes de professores, assim, defendem a construção de saberes pedagógicos a partir da escrita que forma uma parte da identidade profissional dos educadores.

No mesmo intuito, Rivas-Flores (2014) discute a respeito da construção de práticas docentes que emergem do processo de elaboração da identidade profissional, e ao refletir sobre a narração frente ao neoliberalismo na formação docente, discorre sobre a investigação narrativa e no modo como esta contribui para a construção desta prática a partir de relatos.

[...] A pesquisa narrativa pode oferecer ferramentas para compreender o processo de construção dessas histórias e a maneira como elas se constituem “sedimentalmente” no modo de fazer e pensar na profissão docente. [...] a construção da prática escolar que emerge do processo de elaboração da identidade profissional ao longo da experiência escolar e do processo formativo na universidade (RIVAS-FLORES, 2014, p.101, tradução nossa).

Para o autor a investigação narrativa pode oferecer ferramentas que contribuem para o fazer e pensar da profissão docente. Rivas-Flores comenta a respeito do estudo desenvolvido por Conle (2014)²⁹ que foca mais na produção do texto narrativo e diferencia o produto do relato, como uma manifestação de uma história em um cenário específico.

a narração (autobiográfica ou não) constrói a vida que se conta na medida em que o sujeito faz a seleção dos fatos a contar (a história), bem como o formato em que o vai contar (o produto) e atua em um contexto particular (o ambiente). A partir da intenção pedagógica de sua obra, Conle (2014) pensa que diferentes narrativas implicam diferentes dinâmicas de aprendizagem, o que é importante para compreender os processos educativos e sua transformação. Pressupõe uma construção da realidade que afeta a forma como os sujeitos se inserem e, conseqüentemente, projetam sua atuação. Há uma intenção transformadora inerente à aprendizagem, de forma que a história, para além do conteúdo daquilo que conta, faça parte da construção da subjetividade com que enfrentamos o mundo (RIVAS-FLORES, 2014, p 103, tradução nossa).

O estudo desse autor revelou que as narrativas oferecem aos docentes e estudantes participantes uma investigação para se descobrir qual o tipo de realidade que se está construindo nos vários cenários como o social, político e educativo, cuja prática docente é fruto da construção coletiva que questiona a realidade. Para o autor a análise narrativa permite descobrir outros relatos que podem construir realidades alternativas.

A partir de sua tese, Marchão (2013) desenvolve seis estudos de caso em três salas onde identifica e discute práticas pedagógicas de educadoras de infância e de professoras do 1º ciclo da escola investigada. Constrói-se um modelo descritivo e da narrativa, interpretativo e reflexivo para discutir a gestão curricular e os estilos de empenhos das educadoras da pesquisa, acrescentando princípios epistemológicos. Entre as inúmeras constatações, está o uso de estratégias e oportunidades de construção do pensamento crítico, infundidos, baseadas nas interações, na organização e gestão da turma nas atividades realizadas. De forma geral, os sujeitos participantes demonstraram uma intrínseca relação entre teoria-prática geradora de teorias-práticas, e [re]construções (MARCHÃO, 2013).

²⁹ Rivas-Flores (2014) cita CONLE, C. *Anatomía de un currículo narrativo*. In: RIVAS-FLORES, José Ignacio; MÉNDEZ, Analía Elizabeth Leite; MEJÍAS, Esther Prados. (coord.). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa*. Ediciones Aljibe, 2014.

Duque (2009) defende a compreensão do mundo da vida como construção de saberes tanto de transformação como de aprendizagens. Fundamenta-se nas propostas de Derrida, Ricoeur e Habermas, como possibilidades de crítica do conhecimento e da ação, a partir do exercício de interpretação para a compreensão da forma humana de construção da realidade. Outros autores debruçam-se nos estudos de interpretação de narrativas de diversas maneiras para a construção de conhecimentos.

Ao pesquisar a formação continuada de docentes, Zuffi *et al.* (2014) desvelam como a construção de narrativas escritas, por uma professora de Matemática em formação continuada, “constituiu-se em um importante processo de desenvolvimento profissional” (p.799). Exploram as potencialidades das narrativas no sentido de relatar, representar e refletir experiências. No desenvolvimento desta pesquisa narrativa, percebem o potencial de seu uso para uma formação continuada que leva em conta tanto as questões culturais escolares amplas quanto os saberes docentes e experiências anteriores, superando concepções de formação tradicional, ou clássica.

Méndez Sánchez e Ghitis Jaramillo (2015) também desenvolveram um estudo com crianças de sete e oito anos de idade. Estes estudantes escreveram relatos de ficção e ao analisar estes relatos, as autoras demonstram que a educação é o veículo pertinente e adequado para o desenvolvimento da capacidade criadora dos pequenos.

Seguindo a verificação de publicações relacionadas aos descritores “currículo narrativo”, Sáiz-Serrano e Lopez-Facal (2015) estudam as narrativas históricas de estudantes espanhóis de graduação e do curso de mestrado que formam professores, e realizam uma análise comparativa de narrativas dos dois perfis através de quatro perspectivas, que consideramos como modelos teóricos, constatando várias categorias e níveis de conhecimentos dos conteúdos mais básicos até os mais complexos. Os autores procedem da seguinte forma:

- Primeiro, analisam o pensamento histórico³⁰ através de quatro categorias de mataconceitos: *relevância história; causa e consequência; câmbio e continuidade; dimensão ética ou consciência histórica;*

³⁰ Sáiz-Serrano e López-Facal (2015) analisam o pensamento histórico dos estudantes fundamentando-se em: SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013; MORA, Gerardo; PAZ, Rosa. El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 11: 87-98, 2012; SÁIZ, Jorge. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27: 43-66, 2013.

- Segundo, realizam uma tipologia³¹ de narrativas sobre consciência histórica: *tradicional; exemplar; crítica e genealógica*;
- Terceiro, aplicam um modelo de níveis de complexidade cognitiva derivado da taxonomia SOLO (*Structure of Observing Learning Outcome*)³², são os níveis: *preestrutural; uniestrutural; multiestrutural; relacional; e abstrato ampliado*;
- E em quarto, realizam uma análise discursiva³³ sobre a natureza do sujeito narrativo, se na primeira pessoa do singular ou primeira do plural.

O trabalho de Sáiz-Serrano e López-Facal nos chama a atenção de como exploram as narrativas históricas através da aplicação de modelos e níveis diferenciados e elaboram duas tabelas com a análise comparativa do pensamento dos sujeitos investigados.

No mesmo sentido de análise comparativa, Díaz-Serrano e Vásquez (2017) realizam um estudo comparativo dos currículos de História, Geografia e Ciências Sociais do Chile e Espanha, a fim de identificar: quais os componentes narrativos de conhecimento histórico-social; quais os componentes explicativos; e quais os interpretativos. Os autores decodificam didaticamente os resultados através de tabelas comparativas e constatam que os resultados mais destacados permitiram valorizar o peso narrativo, explicativo e interpretativo dos componentes curriculares de programação docente.

Amar-Rodríguez (2016) defende que a explicação e compreensão de alguns fatos narrados iniciam a partir do momento em que eles começam a entender e interpretar a realidade pertencente a quem narra, conta e lê a vida. Outrossim, os sujeitos realizam uma leitura crítica do presente, de suas próprias circunstâncias (GUARÍN-JURADO, 2017).

Segundo Guarín-Jurado (2017), esta leitura crítica eleva o caráter teórico das narrativas filosóficas, científicas e literárias. Os autores realizam um estudo narrativo em Ciências Sociais do qual comparam o currículo tradicional a uma “arquitetura racional”, e tudo o que escapa a esta estrutura flui na vida social das comunidades e dos povos, na historicidade dos sujeitos, ou seja, os autores defendem o surgimento de significados inéditos fora de uma estrutura curricular tradicional, a partir do envolvimento pessoal e coletivo. “[...] Os resultados são condensados na realização da *superteorização* nas ciências sociais e humanas, em mostrar a necessidade de

³¹ A tipologia de narrativas utilizada por Sáiz-Serrano e López-Facal (2014) fundamenta-se em: RÜSEN, Jörn. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn, 2005; RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

³² Sáiz-Serrano e López-Facal (2014) aplicam a taxonomia SOLO (*Structure of Observing Learning Outcome – Estrutura de Observação do Resultado da Aprendizagem*) fundamentada em: BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Berkshire: McGraw-Hill, 2007.

³³ Embasam-se em: PLÁ, Sebastián. *Aprender a pensar historicamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés, 2005.

retorno aos sujeitos na vida pessoal e coletiva, em suas situações e eventos cruciais, sobre suas histórias, o germe de teorias possíveis”. (GUARÍN-JURADO, 2017, p.54, tradução nossa).

A partir de uma revisão bibliográfica, Miguel-Revilla e Sánchez-Agusti (2017) consideram as narrativas históricas como potenciais, examinam diferentes aspectos interconectados: em primeiro lugar, o contexto em que vivemos; em segundo, o papel da memória intrincada ao processo de historização e simbolização e relações com a consciência histórica e estruturas teóricas; e em terceiro, conectam conceitos *metahistóricos* ao exame das narrativas e funções na área da educação histórica.

Através de uma pesquisa com o método biográfico-narrativo, Yedaide e Porta-Vázquez (2017) acreditam em uma pedagogia cotidiana. Os autores pensam nos currículos da educação docente nas universidades argentinas como disruptivos dos quais exige-se uma materialização de certas transformações no campo acadêmico, a exemplo, respaldam-se em Boaventura de Sousa Santos (2016) quando este conclama às universidades para que façam uma revolução epistemológica para aceitarem que em seu interior circulem outras formas de conhecimento, outras formas de concepções de vida possíveis.

Yedaide e Porta-Vázquez acreditam em uma outra forma de currículo para a formação docente, creem em uma descontinuidade da matriz “moderna/colonial” para a adoção de outro ponto de vista radical que envolvem as pedagogias e pesquisas narrativas. No entanto, entendem que estes terrenos exigem negociação com o estabelecido.

Em outro trabalho de Porta-Vázquez *et al.* (2019) explana-se que o enfoque metodológico biográfico-narrativo permite reconstruir experiências dos sujeitos através de suas narrativas, conseguindo “atribuir significados e sentidos às suas práticas, suas experiências vitais e trajetórias profissionais” (p.2). Ao investigarem “boas práticas” de ensino dos docentes da carreira do professorado em História da *Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina*, os autores constataam que experiências didáticas narradas posicionam os sujeitos em um lugar central de produção de conhecimento.

No mesmo sentido, mas em outra vertente metodológica, Contreras-Salinas e Pavelic (2017) realizam etnograficamente um estudo de caso a partir do cotidiano de uma família que habita em uma zona a 45 km de Santiago-Chile para apreender emblemas (aos quais chamam de *tropos*) e saberes locais. Fundamentando-se em Ibáñez (1985)³⁴ e Jociles (2005)³⁵ as

³⁴ Cf. em: IBÁÑEZ, J. “Análisis sociológico de textos o discursos”. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160, 1985.

³⁵ Cf. em: JOCILES, M. “El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social”. *Revista de Antropología Avá*, 7, 147-169, 2005.

pesquisadoras analisaram os dados através de três fases com uma série de técnicas das quais, destacamos:

Primeiro Nível: Ethos Nuclear, que faz alusão às propriedades internas do discurso, focado na plausibilidade referencial, lógica, poética e tópica. Segundo Nível Autônomo: Agrupamos sob as mesmas categorias aqueles discursos em que vêm elementos semelhantes, também trabalhando com o elemento externo. Terceiro Nível Total: Recuperação da Unidade de Material Discursivo (CONTRERAS-SALINAS; PAVELIC, 2017, p. 207, trad. própria).

Desta análise em três níveis, as autoras percebem saberes de narrativas “gestadas no cotidiano” que também consideram como ações associadas a uma experiência hermenêutica, de interpretação do espaço local onde identificam: saberes sobre a implementação do ser humano, ou seja, de diálogo de um sujeito para o outro; e saberes geridos em cenários adversos, por exemplo, “[...] o encontro de discursos ou relatos que se conformam com aspectos herdados de um determinado contexto [...]” (CONTRERAS-SALINAS; PAVELIC, 2017, p. 206, trad. própria).³⁶

Estes escritos nos dão aportes para continuarmos a análise do estado da arte. Dos oito artigos encontrados com os descritores “currículo” AND “narrativa” (no singular) em seus títulos, selecionamos seis publicações. O primeiro artigo em destaque é o de Goodson (2007) intitulado “*currículo, narrativa e o futuro social*”, que será abordado no decorrer da tese.

Sobre os conhecimentos narrativos, Mendieta Aguilar (2011) apresenta um estudo realizado para desvelar e caracterizar saberes de narrativas de professores de línguas estrangeiras de uma universidade particular da Colômbia. A pesquisadora levanta dados da pesquisa através de entrevista narrativa, mapas conceituais e observação participante. No processo de análise Aguilar utilizou dois métodos, sendo o primeiro fundamentado em Strauss e Corbin (1990)³⁶, cuja teoria fundamenta-se nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa³⁷.

Na segunda etapa, decidi atribuir significado a esses conceitos juntando-os (ou (ou recriando-os) de forma narrativa (por meio de histórias) - tudo isso com base no fato de que os humanos atribuem significado ao mundo, e o que eles sabem e fazem por meio de construções narrativas; isto é, por meio de histórias. Para culminar o final do estágio do processo de análise de dados, examinei essas representações narrativas individuais em termos de conceitos educacionais e teóricos [...], a fim de estabelecer subcategorias individuais e categorias principais e responder à questão de pesquisa

³⁶ O método de Strauss e Corbin utiliza-se de “codificação, codificação axial e codificação seletiva, a fim de reconhecer ideias ou aspectos-chave, estabelecer relações entre esses aspectos emergentes e identificar conceitos principais ou essenciais” (AGUILAR, 2011, p. 95, trad. própria). Cf. em: STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. London: Sage, 1990.

³⁷ Encontramos um detalhamento sobre o método utilizado por Aguilar (2011) em: CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELA, Nilza Teresa Rotter. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.4, n. 3, p. 75-8, dec. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11691996000300007>.

que havia sido inicialmente colocada (MENDIETA AGUILAR, 2011, p. 95, tradução nossa).

Os resultados da pesquisa de Aguilar mostram a necessidade de valorizar e explorar os conhecimentos gerados pelos professores e expressos nas práticas de sala de aula, assim o currículo também adquire uma visão narrativa. Segundo a autora, há uma criação de modelo curricular pessoal, que surge como uma subcategoria, devido ao fato dos professores participantes relacionarem a forma de implementação do currículo em suas práticas, ou seja, a pesquisadora constata que a partir da interpretação do currículo prescrito se promove outra forma de implementação do conhecimento, daí o conhecimento narrativo.

Sobre práticas docentes, Porta *et al.* (2014) descrevem alguns projetos de estudos desenvolvidos por seu grupo de pesquisa denominado Grupo de *Investigación en Educación y Estudios Culturales* (GIECC), da Faculdade de Humanidades, da *Universidad Nacional de Mar del Plata* (UNMDP), que giram em investigações de práticas de ensino e representações destas através da perspectiva (auto)biográfica-narrativa.

De forma ampla, através de seus projetos e estudos, os autores acreditam que: intensifica-se grandes possibilidades de indagação do paradigma hermenêutico, em virtude do aprofundamento dos sentidos que os sujeitos atribuem a suas experiências no mundo; narrativas de grandes professores expõem teorias explicativas particulares, com sentidos e estilos de ensino que se relacionam com trajetórias de vida, sentimentos próprios, nunca totalmente individuais e nem “barrados” de matriz comum; as narrativas dos estudantes a respeito de seus professores e sua aprendizagem se problematizam no projeto que questiona o olhar da didática com uma “forte ruptura que propõe a perspectiva decolonial” (PORTA VÁZQUEZ *et al.*, 2014, p.1179).

Outros descritores compostos utilizados na pesquisa do estado da arte se referem a artigos que “contêm” em seu “título” as palavras currículo *AND* narrativas (no plural). Entre os trabalhos selecionados de vinte publicações encontradas, está o de Ribetto *et al* (2010) que apresenta um estudo de narrativas de professores sobre modos e modelos de ensino, pesquisa e de extensão que sejam adequados a realidade dos alunos-trabalhadores, e que “possam se ajustar aos cotidianos desses sujeitos” (p. 136).

Outro trabalho analisado é o de Costa e Silva (2010) que problematiza da necessidade de se buscar nas narrativas conhecimentos sobre a inclusão de saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros para se reconstruir o currículo escolar, considerando a diversidade cultural para se constituir uma contranarrativa diante do cenário brasileiro.

A partir dos escritos de Goodson que explanam sobre as potencialidades entre currículo, narrativa e futuro social, Petrucci-Rosa *et al.* (2011) propõem formas de pensar esta articulação com “o uso das mônadas (Walter Benjamin) como aporte metodológico para uma outra compreensão de currículo” (p. 198). Os autores conceituam “mônadas”³⁸ como “partes-todo”, como pequenos fragmentos de histórias que “juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo” (p.203), assim se faz uma aproximação do conceito de currículo narrativo (GOODSON, 2007) que deve considerar os elementos da vida e das experiências (BENJAMIN, 2012).

Em harmonia com Petrucci *et al.* (2011), Ferraço (2012) elabora uma interrelação entre o currículo, cotidianos, imagens e culturas em narrativas, analisando que para além do currículo prescrito há processos de produção e partilha de conhecimentos curriculares no cotidiano escolar, o que chama de “rede de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos das escolas, através de suas *teoriaspráticas*”³⁹ produtoras de imagens e narrativas agenciadoras de currículos” (p. 139). As ideias trazidas por Ferraço questionam se as escolas estão considerando a urgência de se pensar a cultura no mundo contemporâneo, dos cotidianos, assim, entre outros pontos das “marcas de um currículo oficial”, o autor problematiza: a relação entre currículo e cultura; a ênfase de uma dimensão de cultura local; a identificação de cultura a costumes e comportamentos; e desqualificação dos sentidos de cultura dos sujeitos em detrimento de modelos tidos como politicamente corretos.

Em se tratando de mundo contemporâneo, no trabalho de Almeida e Valente (2012) promovem uma reflexão sobre as narrativas digitais de alunos, nas quais verificam que conceitos são explicitados e a “narrativa digital passa a ser uma janela na mente do aluno” (p.57). Os autores discorrem sobre as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em relação às mudanças na educação e sobre as novas formas de “construir conhecimento por intermédio da produção de narrativas com o uso das TDIC e das mídias digitais, ou seja, por meio da produção de narrativas digitais” (p.58).

Embasando-se em Goodson (2007), os autores discutem sobre uma aprendizagem situada em outros contextos que provocam a transformação da visão de um currículo prescrito para uma perspectiva de currículo narrativo. Em sua proposta, os processos de aprendizagem podem se desenvolver por meio de narrativas elaboradas com o uso das TDIC.

³⁸ Cf. LEIBNIZ, W. Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia. In: Coleção Os Pensadores. 1ª edição. Vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

³⁹ Ferraço (2011) indica que esta estética de escrita vem de Nilda Alves (2002), por ampliar seus significados e romper com dicotomias de análise da realidade impostos pela ciência moderna.

Sobre narrativas digitais, em um estudo sobre experiências da pós-graduação à escola Rodrigues *et al* (2017) investigam as narrativas digitais de mestrandos de uma universidade pública, que também são professores de diversos níveis de ensino. Segundo os autores, as narrativas produzidas por estes alunos “propiciam a reelaboração do currículo na prática social educativa” (p.62). Rodrigues *et al* enfatizam o pensamento de Almeida e Valente (2012) sobre as narrativas e a relação entre o saber, identidade e racionalidade na construção no conhecimento: “o saber, a identidade e a racionalidade sobre como as pessoas constroem o conhecimento do mundo ao seu redor, a compreensão de si mesmas e a interlocução com as outras pessoas” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 63).

Seguindo o mesmo fundamento em Goodson (2007, 2013b⁴⁰, 2013a⁴¹) do currículo como narrativa, Schindhelm e Hora (2015) apresentam um estudo de narrativas de professores da educação infantil de duas creches públicas fluminenses, de como abordam a temática de gênero e sexualidade na sala de aula a partir de experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Entre outras considerações, as autoras concordam que o currículo está para além dos prescrito, e se efetiva em práticas sociais e culturais, sendo pertinente travar um debate para o currículo como narrativa.

Outro estudo com narrativas de professores é desenvolvido por Amorim e Monteiro (2019), que embasando-se em vários autores analisam relatos destes docentes em início de carreira que revelam as incertezas e angústias em um “choque de realidade” (*ibid.*, p.23). O texto traz um conceito de “narrativas de si (de vida)”, respaldando por Delory-Momberger, da ideia de “inconclusão perpétua” do ser humano em constante mudança (AMORIM; MONTEIRO, 2019, p.30).

Segundo estes autores, além dos conteúdos específicos das disciplinas, é necessário se pensar nas relações, nos afetos e nos corpos, tudo envolto nas “narrativas de si” na profissão, assim, “[...] pensar nessas questões durante a formação profissional e durante os primeiros anos de docência pode ajudar a criar possibilidades novas de interação” (p.34). Acreditam que as narrativas dos professores iniciantes trazem um sentido e produzem histórias, subjetividades e relacionam-se com o meio social em que vivem suas narrativas, que:

[...]relacionam-se à importância que atribuem aos afetos. E os afetos, aqui, podem ser designados, de uma maneira mais ampla, como relações entre professores e alunos,

⁴⁰ Para a edição utilizada pelas autoras Cf.: GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

⁴¹ Para a edição utilizada pelas autoras Cf.: GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

relações que leve em consideração vozes e ouvidos de ambos os lados, corpos presentes que possam se envolver e produzir bons encontros, aumentando a potência dessas aulas [...] (*ibid.*, p. 35).

Maffioletti e Abrahão (2016) desenvolvem uma pesquisa com narrativas no campo da música e educação, refletindo sobre os fundamentos epistemológicos de narrativas na educação musical. Em seu artigo explanam a respeito do modo como os estudantes do curso de Pedagogia constroem, por meio das narrativas, “significações acerca de si mesmo e de suas experiências com a música” (p.42).

Entre outros conceitos expostos pelas autoras, destacamos o conceito de “experiências” no qual Maffioletti e Abrahão ancoram-se em Josso⁴² (2002) e defendem de “uma outra concepção de experiência, qual seja, da experiência que as pessoas contam não sobre o que a vida lhes ensinou, mas o que aprenderam experencialmente nas circunstâncias da vida” (MAFFIOLETTI E ABRAHÃO, 2016, p.46). Das análises das narrativas da pesquisa, Maffioletti e Abrahão revelam que os estudantes participantes produziram significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre as experiências musicais que “podem constituir-se como experiência formadora da docência articuladas às circunstâncias de vida” (p. 56).

Rahme (2017) discorre sobre os “movimentos identificatórios nas narrativas sobre a experiência: os colegas, a escola e a diferença na tessitura do tempo”, ouvindo narrativas de adolescentes que vivenciaram a experiência de conviver com um colega considerado autista no início do ensino fundamental. Segundo a autora, a experiência escolar vivenciada na infância e “possíveis efeitos para a construção de sua visão sobre as diferenças” (p. 315). Apesar de ter sido filtrado para o descritor “currículo” AND “narrativas”, julgamos que este trabalho se aproxima mais do eixo “identidade narrativa”.

Através de narrativas Benedetto e Gallian (2018) tentam resgatar a “humanização” de estudantes de Medicina e Enfermagem. Refletem que mesmo sem perceberem, os estudantes destes cursos são imersos em um currículo oculto “extremamente exigente em relação ao conteúdo técnico, faltam-lhes tempo e oportunidade para pensar, refletir e organizar caos” (p.1200). Embasando-se no conceito de narrar em Benjamin (2012)⁴³, os autores afirmam que os resultados da experiência sugerem que as narrativas “representam um instrumento capaz de auxiliar os graduandos a estabelecerem um repertório de condutas muito satisfatórias a serem

⁴² Para a edição utilizada pelas autoras Cf.: JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação Docente. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

⁴³ Para a edição utilizada pelos autores, Cf.: Benjamin W, organizador. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7a ed. São Paulo: Brasiliense; 1994. p. 197-221

adotadas em sua futura vida profissional” (p.1205). Reconhecem, portanto, o poder das narrativas para a reflexão sobre a prática diária da profissão.

Maldonado e Santos (2019) expõem um estudo que percebe narrativas infantis a partir de imagens e filmes exibidos em cinema e acreditam em um currículo do cotidiano. Os autores concebem que as narrativas inseridas nos diálogos trazem a “ideia de liberdade”. Fundamentando-se na concepção de liberdade em Larrosa⁴⁴ e Foucault, Maldonado e Santos articulam uma “liberdade” ao lado do “acontecimento, da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação (MALDONADO; SANTOS, 2019, p. 14). Apontam a possibilidade da construção das identidades das crianças com potência criadora que considera o “currículo como agenciamento coletivo de enunciação”, assim percebem “o papel dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares como sujeitos que criam conhecimentos e significações permanentemente” (*ibid.*, p. 13, itálico nosso).

Neto e Giraldo (2020) investigam o currículo do curso de Licenciatura em Matemática na perspectiva das narrativas de discentes a partir de uma roda de conversa e mostram as percepções desses atores de como suas práticas são estabelecidas pelo currículo do curso e suas atuações têm um papel na construção deste currículo. Em Oliveira e Lopes⁴⁵ os autores evidenciam que o currículo não é constituído somente por textos, programas curriculares e ementas de disciplina, mas também de “práticas e discursos” (p.1051).

Segundo Neto e Giraldo estes discursos vêm de sujeitos, como discentes e docentes, possibilitam relações entre o contexto do projeto pedagógico do curso investigado e geram discussões teóricas sobre a formação de professores e o currículo. Explana-se que os conhecimentos para o ensino não podem ser dissociados em teóricos e práticos, mas sim devem ser produzidos quando “os professores consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional” (p.1051).

Portanto, estes foram os destaques do eixo *currículo AND narrativo/a/as* que realizamos análises dos artigos selecionados do Portal CAPES. Algumas destas ideias trazidas pelos autores estudados serão retomadas no decorrer da tese. A seguir realizaremos as análises dos artigos selecionados do eixo *pedagogia narrativa*.

⁴⁴ Cf. em: LARROSA, Jorge. A libertação da Liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (org.) Retratos de Foucault. Rio de Janeiro, NAU, 2000.

⁴⁵ Cf. em: OLIVEIRA, A.; LOPES, A. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 38, p. 19-41, 2011.

c) Pedagogia Narrativa: Busca Avançada com o Operador Booleano AND

Buscamos artigos que contêm em seus títulos os descritores *pedagogia AND narrativa* e encontramos 11 publicações em periódicos revisados por pares, das quais somente uma é de brasileira, as outras são de autores que pertencem a universidades estrangeiras dos seguintes países: Argentina, Espanha, Colômbia, Itália e Estados Unidos. Destes trabalhos selecionamos cinco artigos que apresentam uma maior proximidade com a temática estudada, conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7. Publicações selecionadas do Portal CAPES que se aproximam do eixo “Pedagogia” AND “Narrativa”

Ano	Título do Trabalho	Autores	Instituição e/ou Local	Instituição ou Revista
2011	Pedagogia da narrativa e a narratividade	COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Travessias, Cascavel, v.5, n.2
2012	De la educación lineal secuencial hacia una pedagogía narrativa audiovisual en la era digital	ROBLE, Beatriz	Universidad de Palermo y en la Universidad de Morón, Argentina.	Cuaderno 39 Centro de Estudios en Diseño y Comunicación
2014	La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica	ESTEBAN, Joaquín	Universidad de Valladolid, Espanha	C&E. Cultura y educación [1135-6405] Esteban Ano:2002 v.:14 n.:3 p.:253 -265
2017	Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)	MAYORGA MENDIETA, César Augusto <i>et al.</i>	Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Distrital Jorge Tadeo Lozano; Universidad Nacional de Colombia.	Educación y Ciudad nº.33, jun.- dez. de 2017
2019	Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado	CONTRERAS, José, QUILES - FERNÁNDEZ Emma; PAREDES, Adrià	Universidad de Barcelona Espanha	Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2019

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Portal CAPES (jul.2019, atualizado em jan.2021).

As publicações selecionadas de interessa da tese serão analisadas a seguir na tessitura dos dados que visam encontrar relações e conceitos relacionados à pedagogia narrativa. Nos ateremos ao que os autores entendem ou conceituam deste termo.

Tessitura Pedagogia Narrativa: O que dizem as publicações selecionadas do Portal CAPES (2/4)

Couto (2011) retrata em seu trabalho sobre a inserção nas escolas públicas de adolescentes em situação de rua, o que requer reflexão sobre maneiras de ensinar e aprender. Discorre sobre o fundamental papel que as narrativas têm para ouvir o que estes estudantes têm a dizer, o que estão aprendendo e constata que a condução do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo deve ser feita sob a ótica da ciência, da psicologia, ponderando o social, a cultura e a história (COUTO, 2011, p.547), e através da produção textual, deve-se considerar a perspectiva da narrativa dos estudantes.

A palavra “pedagogia” só é citada no título do artigo e não conceitua diretamente sobre uma pedagogia narrativa, mas o contexto indica que as narrativas devem alterar a forma da pedagogia adotada nas escolas e nas salas de aula que recebem estudantes em situações de rua e vulneráveis. À luz da Linguística, Couto traz um conceito de narratividade e narratologia em Greimas e Reis⁴⁶ e analisa os escritos das narrativas dos estudantes com o olhar da docência de Língua Portuguesa, defendendo que “a narrativa sinaliza as experiências vividas e ou imaginárias e atualizam temas e crenças ou ideias que se tem acerca de nós, do outro, do mundo” (p.548) e de como “o sujeito organiza e manifesta, por meio da linguagem, os dados percebidos no mundo exterior” (p.549).

Robles (2012) explana que surgiu uma bibliografia pedagógica centrada nas possibilidades educativas das narrativas. Segundo a autora, “esta perspectiva teórica e prática tem recebido diversas denominações como: “Educação ou Pedagogia de orientação biográfica’, ‘Educação narrativa’, ‘Reconceitualização narrativa da Pedagogia’ ou ‘Pedagogia narrativa’” (p.23, tradução nossa). Afirmar ainda, que estes estudos tendem por um lado a conceituar a educação como um acontecimento narrável, e por outro, “considera propostas práticas sobre os efeitos formativos de incentivar os educandos e educadores também a narrar e valorizar suas próprias vidas” (p. 24, tradução nossa), apontando que “há necessidade de uma ‘pedagogia narrativa’ desde as novas linguagens audiovisuais⁴⁷, uma vez que há uma hegemonia da imagem no discurso midiática e na cultura” (p.24, tradução nossa).

⁴⁶ O termo narratologia foi criado em 1969 por Tzvetan Todorov (COUTO, 2011), considerada como uma ciência, se refere ao estudo das narrativas de ficção e não ficção tomando por base sua estrutura e elementos (semiótica, linguística). Couto (2011) fundamenta-se em: GREIMAS, Algirdas J.; COURTÈS. Dicionário de semiótica. São Paulo: Cultrix, 1979; REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. Dicionário de narratologia. Lisboa: Almedina, 1996.

⁴⁷ A autora se refere às tecnologias que vem sendo incorporadas na educação escolar.

Em relação a uma dimensão cultural, Esteban (2002) entende que está intrinsecamente relacionada com o fenômeno educativo, que há múltiplas variáveis socioculturais que influenciam os processos de formação, reprodução e organização deste fenômeno.

A peculiaridade dialógica, retórica, social e histórica da narração é o que converte a esta chave hermenêutica para interpretar contextualmente a constituição do pensamento em sua complexidade. Se entende a narração como uma forma de pensamento e como o modo privilegiado de expressar a visão que uma cultura articula do mundo (ESTEBAN, 2002, p.259, tradução nossa).

Esteban ancora-se em Bruner⁴⁸ para discorrer a ideia de uma pedagogia hermenêutica que utiliza as narrativas para a interpretação do mundo e compreensão dos processos educativos, dos modos de vida e da extensão “antropológica-educativa que faz com que Bruner insista na projeção pedagógica da psicologia cultural” (ESTEBAN, 2002, p. 259, tradução nossa). Esteban diz que na tentativa de organizar um encontro entre a cultura e educação, Bruner reflete que se trata de uma mediação hermenêutica. Nesta visão, a educação aparece não somente como resultado de uma epistemologia objetiva, mas vai muito além, como um elemento do contexto cultural, social, cognitivo e em desenvolvimento.

Ademais, em Bruner, Esteban discorre que o fenômeno da educação se encontra demarcada pela “órbita da subjetividade e de sua extensão necessária: a intersubjetividade. A construção da mente é uma tarefa compartilhada que também há de se incluir-se as práticas, as emoções e sentimentos nos processos de criação de significado e de construção comunitária da realidade” (ESTEBAN, 2002, p.259, tradução nossa).

Reconhecendo a potencialidade das narrativas, Mayorga Mendieta *et al.* (2017) relatam a experiência de um projeto intitulado “*para a guerra nada: pedagogia, narrativa (s) e memória (s)*”, que objetiva trabalhar com vítimas de conflitos armados na Colômbia. Os sujeitos são estudantes dos 8º e 9º ano de um Colégio chamado Nelson Mandela localizado na cidade de Bogotá, Colômbia. Os autores estabelecem uma relação entre a memória e história, memória e pedagogia, apresentam que a narrativa participa de uma configuração subjetiva e que pode construir novas subjetividades “através de mecanismos virtuais de ação política e reivindicação social” (p. 141). Recorrem a diversas fontes para fundamentar-se na: etnografia educativa; investigação e ação participativa; investigação biográfico-narrativa; sistematização de experiências educativas e pedagogia da memória. Entre estas, destacamos que os autores se debruçam sobre a ideia de uma *pedagogia da memória*:

⁴⁸ Cf. BRUNER, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. (Traducción de F. Díaz). Madrid: Visor; BRUNER, J. S. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. (Traducción de J. C. Gómez y J. Linaza). Madrid: Alianza.

Estruturados os eixos, cada uma das áreas participantes do projeto: cientistas sociais, linguagem, tecnologia e ciência da computação e matemática, fornece elementos concretos para alimentar processos pedagógicos com vistas ao cumprimento dos objetivos, tudo a partir do quadro da pedagogia da memória (MAYORGA MENDIETA, *et al.*, 2017, p. 146, tradução nossa).

Entre outras estratégias, os autores relatam que as narrativas são utilizadas como aporte em diferentes disciplinas, assim proporcionam-se espaços de escuta e reconhecimento de experiências familiares, trajetórias de vida e situações cotidianas, tendo a educação um papel fundamental neste cenário que exige uma participação interdisciplinar e cooperativa para que seja exitosa.

Contreras *et al.* (2019) falam diretamente sobre uma pedagogia narrativa para a formação do professorado. Segundo os autores, esta pedagogia se refere a valorização de experiências que se articulam aos processos educativos escolares.

Promover uma pedagogia para a formação de professores envolve considerar a experiência e trazer histórias de experiências educativas para a sala de aula. São essas narrativas, suas e outras, que nos permitem conectar-nos com as dimensões subjetivas daqueles que as vivem e com as circunstâncias em que ocorrem. Uma conexão que nos faz pensar singularmente: ligado à experiência (*ibid.*, p.59).

Os autores sustentam que esta pedagogia prepara o cenário escolar para a indagação e cultivo de saberes produzidos pelas narrativas: o *saber narrativo*. Este saber origina-se dos relatos, das histórias dos sujeitos transformados em experiências. Com amplo arcabouço teórico, Contreras *et al.* também nomeiam a pedagogia narrativa de *pedagogia da experiência*. Dentre outras fontes, fundamentam em Clandinin⁴⁹ que no fluxo das histórias que emergem das narrações há uma conexão com os acontecimentos que estão presentes nestas histórias das quais mobilizam um “sentido das coisas” (CONTRERAS *et al.*, 2019, p.62).

Exploramos um pouco mais a ideia da *pedagogia narrativa* no Capítulo 4 desta tese.

d) Identidade Profissional do Pedagogo / Pedagogia: Busca Avançada com o Operador Booleano AND

Ao buscarmos publicações que contêm em seus títulos os descritores *identidade profissional AND pedagogo*, este é o único trabalho que aparece: “Os decursos históricos, culturais e legais da constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil”, de Gonzales *et al.* (2014).

⁴⁹ Cf. em: Clandinin, D. J. *Engaging in Narrative Inquiry*. London: Routledge, 2013.

Quadro 8. Publicações do Portal CAPES relacionadas a “Identidade Profissional” AND “Pedagogo”

Ano	Título do trabalho	Autores	Instituição e/ou local	Periódico
2014	Os decursos históricos, culturais e legais da constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil	GONZALES, Neidimar Vieira Lopes; BUENO, José Lucas Pedreira; CAETANO, Renato Fernandes. ⁵⁰	Universidade Federal de Rondônia; Faculdade Católica de Rondônia	Revista Cocar. Belém, vol. 8, n.15, p. 16-22/ Jan-Jul 2014.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Portal CAPES (2020)

Em nossa empreitada foi uma surpresa achar somente um trabalho que contém no título estes descritores juntos, visto que *a identidade profissional do pedagogo* é um tema que tem longa jornada de debate e gera muita discussão em meio aos estudiosos do campo da pedagogia.

Lançamos os mesmos descritores com outros conectores como “qualquer” e “contém” (o filtro busca artigos que contenham as palavras buscadas em qualquer lugar do texto), no tópico “educação” aparecem 11 artigos revisados por pares. Se não escolhermos o tópico “educação”, deixando em aberto para outras áreas, o filtro retorna 84 trabalhos revisados por pares, no entanto, versaremos somente acerca do único artigo que contém a combinação dos três termos buscados em seu título.

O texto de Gonzales *et al.*, (2014) traz uma reflexão a respeito da formação de professores e a constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil e o perfil que se espera desse profissional. Discorre sobre a seguinte legislação para fundamentar a discussão a respeito do tema: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura (Parecer CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96); e a Portaria do INEP Nº 133, de 7 de agosto de 2008, que define e estabelece a avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da área de Pedagogia.

Os autores colocam a questão da preocupação com a identidade profissional do pedagogo, que não é nova, e fazem um resgate histórico conclamando que as universidades precisam oferecer cursos de formação de professores que criem condições para que os profissionais sejam autônomos e capazes e construir sua própria prática. Fizemos alguns destaques do que os autores retratam sobre a identidade profissional diante da legislação pautada em seu texto:

- de Libâneo (2001; 2006) destacam as discussões no movimento dos educadores e de suas indagações quanto à carga horária curta para tantas especificidades da

⁵⁰ Dos autores, somente a primeira tem formação em Pedagogia.

formação do pedagogo: a docência; a gestão; a pesquisa; de ser bons professores e bons especialistas;

- de Saviani (2007) citam sobre a caracterização da docência como base da identidade do pedagogo;
- da LDBN 9394/96 mostram que o Art.64, da área de atuação do pedagogo ainda em entendimento confuso no quesito de identidade, pois não torna clara qual a habilitação profissional do pedagogo;
- da Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, DCN de Pedagogia, recortam o Art. 4 quanto à atuação do pedagogo como um profissional generalista com as várias funções que podem ser exercidas quando concluído o curso;
- da Portaria do INEP Nº 133/2008 situam os componentes da área de Pedagogia avaliados no exame, dos quais: os componentes da formação geral; o componente de especificidades da área da docência; da gestão escolar e de outros espaços educativos.

Gonzales *et al.* (2014) concluem que a identidade do pedagogo continua em construção e que os cursos necessitam articular a teoria e a prática em seus currículos de formação para oportunizar ao futuro professor “o desenvolvimento de habilidades e competências que são exigidas pela legislação vigente e também pela modernidade” (p. 21).

Avançamos na busca com os descritores *identidade profissional AND pedagogia*, de artigos que tenham em seus títulos estas palavras combinadas, e o banco de dados da CAPES nos retornou três trabalhos, conforme mostra o Quadro 9.

Quadro 9. Publicações do Portal CAPES relacionadas a “Identidade Profissional” AND “Pedagogia”

Ano	Título do trabalho	Autores	Instituição e/ou local	Periódico
2007	Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial	NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos	Universidade de Coimbra - Portugal	Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 41-2, 2007, 207-218
2016	Identidade profissional de coordenadores pedagógicos: o olhar dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco	LINS, Juliana Beltrão; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de	Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE)	Revista Cocar. Belém, v.10, n.19, p. 69 a 93 – jan./jul. 2016.
2020	Pedagogia e didática na formação docente no ensino superior – construção da identidade profissional	BORGES, Maria Célia; SILVA, Josenilda de Souza	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Revista Cocar Edição Especial n.8. jan./abr./2020 p.182-199

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Portal CAPES (2021)

Nascimento (2007) não se refere somente ao curso de Pedagogia, mas de forma ampla apresenta algumas dimensões devem fazer parte da construção da identidade profissional docente na formação inicial de professores no contexto da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, realizando uma complexa abordagem sobre estas dimensões: dimensão motivacional; dimensão representacional; e socioprofissional. “Estas dimensões da identidade docente interagem entre si numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional, como” (*ibid.*, p. 208).

Ademais, baseada em vários autores, Nascimento salienta dois aspectos fundamentais para a construção da identidade profissional: considerar o processo de socialização profissional e interação no contexto de trabalho; e a questão das representações “(re)construídas” na ação profissional (*ibid.*, p. 208).

Lins e Aguiar (2016) identificam como os estudantes do curso de Pedagogia, da disciplina “*Coordenação pedagógica e prática docente*”, compreendem a função de coordenação pedagógica, e aproximam estas percepções discentes ao processo de construção da identidade profissional do “ser coordenador pedagógico”.

Segundo as autoras, a coordenação pedagógica tem suas raízes históricas na supervisão escolar que tinha um outro carácter administrativo, ou ainda, de “fiscal do trabalho docente ou inspetor”, no entanto, com as transformações esta função se refez para uma nova identidade profissional, e embasam-se para articular algumas definições a respeito do coordenador pedagógico: é parte integrante da equipe gestora; articula processos educativos; organiza, orienta e harmoniza o grupo de professores, estudantes e equipe de apoio aos pais de sua unidade escolar.

Lins e Aguiar sustentam que o pedagogo como coordenador pedagógico assume uma identidade profissional em um trabalho complexo que abrange muitas especificidades no cotidiano escolar. Os resultados do estudo apontam que os estudantes de pedagogia incorporam múltiplas funções de coordenadores, e que estes coordenadores apresentam um conflito de identidade profissional. As autoras conceituam *identidade profissional* como “um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão” (*ibid.*, p.69) e asseguram que a formação inicial e os objetivos da função de coordenador pedagógico necessitam ser discutidos e reelaborados.

Sobre a identidade profissional docente, Borges e Silva (2020) explicitam uma pesquisa bibliográfica acerca de conceitos e relações entre a pedagogia, a didática e a formação de

professores, desenvolvimento profissional docente e identidade docente. Sustentam que a pedagogia e a didática têm conceitos entrelaçados na formação docente e a formação didático-pedagógica é “indispensável nas licenciaturas” (p.195).

Afirmam que “a identidade docente não é fixa, pelo contrário, se faz e se refaz o tempo todo” (BORGES; SILVA, 2020, p. 195), e neste sentido, ancoram-se em Pimenta (2012)⁵¹ e Tardif (2014)⁵² para fundamentar-se uma reflexão acerca da identidade profissional docente que se constrói continuamente, com os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e experienciais em constante construção.

Segundo as autoras, mediante a exigência de saberes plurais, “a identidade docente é algo que se vai construindo ao longo da vida profissional, por meio de experiências, estudos e desafios pedagógicos. Neste prisma, a formação didático-pedagógica é essencial na profissionalização” (*ibid.*, p. 196).

Continuando a nossa jornada, a seguir abordaremos sobre o eixo “identidade narrativa” dos artigos achados no Portal CAPES para esta pesquisa do estado da arte.

e) Identidade Narrativa: Busca Avançada com o Operador Booleano AND

Buscamos publicações que contêm em seu título os descritores “identidade” *AND* “narrativa” e o filtro mostrou 43 trabalhos, sendo sete repetidos. Destes, selecionamos 12 artigos demonstrados no Quadro 9 que contribuem para a nossa discussão sobre o Estado do Conhecimento da presente pesquisa no eixo “identidade narrativa”. Não encontramos trabalhos que tivessem em seu título exatamente as palavras “identidade narrativa” *AND* “pedagogo” ou “identidade narrativa” *AND* “profissional”.

Quadro 10. Publicações selecionadas do Portal CAPES relacionadas ao eixo “Identidade” *AND* “Narrativa”

Ano	Título do trabalho	Autores	Instituição e/ou local	Periódico
2003	Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica	CARVALHO, Isabel Cristina Moura	Universidade Luterana do Brasil – (ULBRA)	Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, jul./2003
2011	Identidade narrativa e ética do reconhecimento	MARCOS, Maria Lucília	Universidade Nova de Lisboa, Portugal.	Études Ricœuriennes / Ricœur Studies http://ricoeur.pitt.edu Vol 1, No 1 (2010) Continua...

⁵¹ Borges e Silva (2020) utilizam outra edição, Cf.: PIMENTA, S. G. (org.) Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, S. G. Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

⁵² Cf. edição utilizada por Borges e Silva (2020): TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002/2014.

Ano	Título do trabalho	Autores	Instituição e/ou local	Periódico
2011	Identidade pessoal e ética em Paul Ricoeur: da identidade narrativa à promessa e à responsabilidade	REICHERT DO NASCIMENTO, Cláudio	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Études Ricœuriennes / Ricœur Studies, Vol 2, No 2 (2011), pp. 48-62
2012	Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-construção) identitária em sala de aula universitária	NOBREGA, Adriana Nogueira; MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	Veredas On-Line – Atemática – 2/2012, P. 68-84 – Ppg Linguística/UFJF – Juiz de Fora
2012	O eu, o outro e o mundo - reconhecer para conhecer-se: identidade, narrativa e ética em Paul Ricoeur	YUNES, Eliana	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	Teoliterária V. 2 - N. 4 - 2012
2012	Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes	SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques	Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 263-283, set.-dez. 2012
2014	A construção narrativa da identidade	VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel	Universidade do Porto, Porto, Distrito do Porto, Portugal.	Reflexão e Crítica, 01 March 2014, Vol.27(1), pp.163-170
2016	Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade	MOUTINHO, Karina; CONTI, Luciane De.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Abr-Jun 2016, Vol. 32 n. 2
2017	“Sem pedras o arco não existe”: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade	LIMA, Aluísio Ferreira de; CIAMPA, Antonio da Costa	Universidade Federal do Ceará, (UFC); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Psicol. Soc. [online]. 2017, vol.29, e171330. Epub Dec 18, 2017.
2017	Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno	BORGES, Fabrícia Teixeira; ARAÚJO, Patrício Câmara; AMARAL, Leticia C.	Universidade de Brasília (UnB)	Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Vol. 32, pp. 1-9
2017	Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida	BESUTTI, Jussara; REDANTE, Roberta Cristina; FÁVERO, Altair Alberto	Universidade de Passo Fundo (UPF)	Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 260-277, jul.-dez
2019	Configuración de identidad en la narrativa del cuerpo vivido.	FREYDELL, Guillermo	Universidad Militar Nueva Granada Bogotá-Colombia	En revista encuentros, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 17, enero-jun.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Portal CAPES (jul.2019, atualizado jan. 2021).

Desta feita, a seguir fizemos uma breve análise dos textos selecionados que abordam acerca do conceito *identidade narrativa*.

Tessitura Identidade Narrativa: O que dizem as Publicações Selecionadas do Portal CAPES (3/4)

Neste eixo, começamos com Carvalho (2003) que se fundamenta em Ricoeur (2010a; 2010b; 2010c)⁵³, Gadamer (1997)⁵⁴ e Benjamin (2012)⁵⁵ para expandir o conceito de identidade

⁵³ A autora utiliza outras edições, Cf.: RICOEUR, P. Tempo e narrativa (tomo I). São Paulo: Papyrus, 1994. RICOEUR, P. Tempo e narrativa (tomo II). São Paulo: Papyrus, 1995. RICOEUR, P. Tempo e narrativa (tomo III). São Paulo: Papyrus, 1997.

⁵⁴ A autora utiliza outra edição, Cf.: GADAMER, H. G. Verdade e Método; traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

⁵⁵ A autora utiliza outra edição, Cf.: BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 3. ed., 1987. v. 1.

narrativa articulando às dimensões da experiência e dos autorrelatos como modalidades narrativas. De Ricoeur (2020c) Carvalho concorda que a identidade narrativa foi introduzida pela tentativa de *entrecruzamento* entre o tempo, a história e a ficção retratadas na obra deste autor em *Tempo e Narrativa*, Tomos I, II e III. Segundo a autora, “o laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos” (CARVALHO, 2003, p. 287).

Carvalho analisa o conceito da identidade narrativa como um “processo estrutural formador do que Ricoeur denomina como *ipseidade*” (*ibid.*, p. 291). Para Ricoeur, a *ipseidade* é conceituada do conhecimento de si mesmo como fruto de uma “vida examinada”, imbricada, “depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas quanto fictícias veiculadas por nossa cultura. A ipseidade é, portanto, a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo” (RICOEUR, 2010c, p.419).

Constitui-se assim, através da categoria de identidade narrativa uma interessante compreensão das relações entre indivíduo, sociedade e historicidade. Nesse caso, a fronteira com que normalmente se distinguem esses campos poderia ser entendida menos como indicador de oposição e diferença e mais como área de negociação e trânsito entre esferas, que no plano do vivido se constituem mutuamente e nunca se dicotomizam (CARVALHO, 2003, p. 292).

Assim, a identidade narrativa em Carvalho é ancorada em Ricoeur. A autora reconhece que esta categoria constitui relações entre o indivíduo, a sociedade e a historicidade, “a identidade é uma construção que se narra” (*ibid.*, p.294).

Fundamentado principalmente em Ricoeur, Marcos (2011) discorre sobre a identidade narrativa e a ética do reconhecimento⁵⁶. Marcos afirma que “a identidade pessoal articulada com a dimensão temporal da existência humana é, então, o objeto da teoria narrativa” (MARCOS, 2011, p. 63). O autor concorda que a identidade narrativa é constitutiva da *ipseidade*⁵⁷ onde o “sujeito aparece como leitor e escritor da sua própria vida, refigurando-a como tecido de histórias narradas, clarificando-a pelos efeitos catárticos das narrativas, históricas e fictícias, veiculadas pela cultura” (p.66).

⁵⁶ Na obra *Percurso do Reconhecimento*, Ricoeur (2006) discorre amplamente sobre termo “reconhecimento” articulando a identidade pessoal à identidade narrativa, abordando sobre o “reconhecer-se a si mesmo e ser reconhecido pelos outros; e o reconhecimento mútuo”.

⁵⁷ Concernente à *ipseidade*, Ricoeur (2006) discorre amplamente sobre o *idem* (*mesmidade*) e o *ipsen* (*ipseidade*), elucidando que no *idem* está uma “identidade imutável”, do mesmo, e no *ipsen*, “uma identidade móvel do si”, é “considerada em sua condição histórica” (p. 116). Assim, o *idem* está mais relacionado ao “si mesmo”, com traços permanentes do sujeito, enquanto o *ipsen* é histórico e dinâmico.

Na mesma linha ricoeuriana, Reichert do Nascimento (2011) apresenta o problema da identidade pessoal em Paul Ricoeur e aprofunda alguns conceitos deste autor para caracterizar a identidade narrativa. Em Ricoeur, a identidade é caracterizada como “permanência no tempo (mesmidade), ao contrário da identidade, enquanto diversa e variável no tempo (ipseidade), que vai ao encontro da tese da identidade narrativa (REICHERT DO NASCIMENTO, 2011, p. 46).

Em Freydell (2019) se estabelece um diálogo entre Merleau-Ponty e Ricoeur no processo de configuração da identidade. Freydell expressa na teoria de Merleau-Ponty⁵⁸ “o corpo é uma expressão de existência, a narrativa que expressa essa existência é o pensamento e o pensamento é habitar o que é percebido” (p. 107). Freydell diferencia que em Merleau-Ponty a identidade é constituída através da uma expressão da corporeidade como origem ontológica,

[...] que o sujeito conhece a si mesmo, ao outro, as coisas, e o mundo. É a partir dessa corporeidade que o sujeito constitui identidade ao narrar o mundo, atribuindo-lhe o poder de voltar a ele, de frequentá-lo, compreendê-lo e nele encontrar um significado (FREYDELL, 2019, p.107, tradução nossa).

Em Ricoeur, a identidade é configurada através da narrativa, *a identidade narrativa*, com base nisto Freydell pontua aspectos sobre o *idem* e o *ipse*, sendo o *idem*, o sinônimo de *mesmidade* e o *ipsen*, o sinônimo de *alteridade* (RICOEUR, 1991). Comenta-se sobre a *mimesis* como uma “estratégia para configurar a experiência vivida através da expressão narrativa” (FREYDELL, 2019, p 112, tradução nossa).

À luz de Ricoeur (1991)⁵⁹, Freydell concorda que a “identidade narrativa é um dos aspectos que na análise dos relatos se busca identificar. A caracterização do sujeito, como forma de versar a si, o outro e o mundo, é o ponto de referência para os processos de formação” (FREYDELL, 2019, p.114, tradução nossa).

Nobrega e Magalhaes (2012), analisam narrativas orais de experiências pessoais produzidas em sala de aula de pós-graduação, tendo como participantes vinte estudantes e uma professora. Julgamos que as autoras realizam uma pesquisa inversa da identidade narrativa, elas discutem a influência da avaliação na construção da identidade a partir de eventos narrados, da vida, do social, do cultural. As autoras não utilizam Ricoeur, entre outros, embasam-se em

⁵⁸ Merleau-Ponty é um filósofo francês que traz contribuições com os estudos da fenomenologia e a percepção crítica do sujeito diante dos significados do vivido, de si mesmo, do conceito simbólico da corporeidade, da construção de significados e do mundo. Entre as fontes de MERLEAU-PONTY utilizadas por Freydell (2019), Cf.: MERLEAU-PONTY, M. (2013). *Phénoménologie de la perception*. Éditions Gallimard, 2013; MERLEAU-PONTY, M. *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires, Argentina: Hachetes, 1976. MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Madrid: Editorial Planeta-De Agostini, 1994.

⁵⁹ Para a edição utilizada por Freydell (2019) Cf.: Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

autores que sustentam a perspectiva sócioconstrucionista⁶⁰ da narrativa. Revelam que há elementos avaliativos⁶¹ que contribuem para o processo de (re)construção identitária, no contexto em que a história é narrada, no caso, na sala de aula, assim, evidenciam “a noção de narrativa como prática social e lócus para o processo identitário” (*ibid.*, p.68). As autoras entendem que a narrativa pode ser melhor entendida como uma “reconstrução de experiências” e fundamentam-se nos estudos de Jerome Bruner⁶² que tomam por base “o contexto e a cultura das histórias em si, bem como do local e situação onde a narração está ocorrendo” (NOBREGA; MAGALHÃES, 2012, p. 69).

Vieira e Henriques (2014) apresentam em seu artigo uma perspectiva de construção narrativa do *self* e da identidade a partir da “Psicologia Sócio-histórica de L. S. Vygotsky (1929/2000) e da Psicologia Cultural de Bruner (2008)⁶³. As autoras partem do princípio de que a história contada por uma pessoa pode ser considerada como “um retrato de seu próprio *self* e de sua identidade. Em uma abordagem narrativa, os conceitos de identidade e *self* aparecem muito próximos um do outro” (p.163).

Sobre a importância de memoriais na constiuição da identidade docente, Silva *et al.* (2012) argumentam que as narrativas podem ser produzidas na forma de escritos de autobiografias, de memoriais que “configuram-se como instrumentos que podem possibilitar reflexões sociais, educativas e culturais” (p. 273).

Nesses instrumentos, os sujeitos reelaboram e ressitua suas vidas em relação à sociedade e outros indivíduos. Por definição, o memorial pode representar um mapa de expressão da vida escolar, social e cultural de cada sujeito, que possui a sua história, com memórias suas e da sociedade (*ibid.*, p.273).

As autoras sustentam que este mapa representa e compreende a realidade social, histórica e cultural e marca os sujeitos, contribuindo assim, para a construção da identidade profissional do professor. “Constituindo-se como uma autobiografia, o memorial se configura

⁶⁰ Nobrega e Magalhães (2012) embasam-se, principalmente em Bruner para uma análise a partir da perspectiva sócioconstrucionista, cuja ideia principal considera que os sujeitos estão sempre reconstruindo suas histórias a partir das situações cotidianas, do contexto social e cultural.

⁶¹ Com base em Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) as autoras apontam seis elementos avaliativos para a estrutura da narrativa: *resumo, orientação, ação complicadora, avaliação resolução e coda*. Destes, Nobrega e Magalhães (2011) utilizam o elemento da avaliação para a discussão apresentada em seu texto. Cf.: LABOV, William; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. IN: J. HELM, Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 1967; LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. IN: Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

⁶² Cf.: BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997[1990]; BRUNER, Jerome. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

⁶³ As autoras utilizam outra versão de Bruner (2008), Cf.: Bruner, J. *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

em modo de narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (*ibid.*, p. 273) das trajetórias de vida dos sujeitos. Silva *et al.* concluem que “a memória e a narrativa são esferas indissociáveis de constituição da identidade” (*ibid.*, p. 280).

Moutinho e Conti (2016) analisam um estudo sobre a identidade à luz da psicologia discursiva e utilizam a entrevista narrativa para investigar a construção de sentidos de identidade, análise de posicionamento⁶⁴ e subjetividade da pessoa participante. As autoras fundamentam que com este tipo de análise “pode-se discutir o fenômeno da identidade como ‘posicionamento agentivo’ do narrador na narrativa” (p.2), e explicam que neste processo há linhas de pensamentos polarizadas, enquanto uma linha prioriza que a construção da identidade se dá na influência do mundo sobre os sujeitos, a outra, acredita na força dos sujeitos sobre o mundo, como apontam trabalhos de Bruner⁶⁵ (MOUTINHO; CONTI, 2016, p. 2). Entre outros estudos, as autoras fundamentam-se em Bamberg⁶⁶ que tem se destacado em pesquisas na área de Psicologia com na análise de narrativas e de posicionamento.

A posição, nesse entendimento, é defendida como uma construção de sentidos na qual o narrador assume um lugar moral (a) em relação a ele mesmo, ou seja, como ele avalia a si mesmo na narrativa – o que também chamamos por eu-eu; (b) em relação a outros personagens da narrativa e pertencentes à conversação na qual se construa a narração, eu-outro; e (c) em relação a um discurso ou narrativa dominante, cuja definição dependerá do foco da investigação, ou seja, eu - narrativa dominante (MOUTINHO; CONTI, 2016, p. 2).

As autoras constataam que a participante de seu estudo constrói sentidos sobre si mesma em um dado tempo e espaço, avaliando a si mesmo na narrativa (*eu-eu*), os outros (*eu-outro*) e a um discurso dominante (*eu-narrativa dominante*).

Outro trabalho que analisa as narrativas para a compreensão da identidade à luz da Psicologia Social é o artigo de Lima e Ciampa (2017). A partir de vários estudos, os autores sustentam que as formas de narrativas vêm ganhando destaque no campo das Ciências Humanas, sobretudo em História, Sociologia e Psicologia Social e defendem que a *identidade é metamorfose*⁶⁷:

⁶⁴ Moutinho e Conti (2016) acreditam que na análise narrativa o interesse se faz sobre a subjetividade, na qual a narrativa é um “lugar” onde as pessoas constroem sentidos.

⁶⁵ Cf.: BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 17, 01-21; BRUNER, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

⁶⁶ Entre os trabalhos de Bamberg indicados para a análise de narrativas em Psicologia indicados por Moutinho e Conti, Cf.: BAMBERG, M. (2012). Narrative analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 77-94). Washington, DC: APA Press. Disponível em: <http://www.clarku.edu/~mbamberg/publications.html>

⁶⁷ Termo utilizado por Ciampa (1987), Cf: CIAMPA, A. C. (1987). A estória do Severino e a história da severina: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.

[...] os estudos de identidade, realizados na perspectiva do que chamamos de Psicologia Social Crítica e que se propõem entender as narrativas contemporâneas a partir da concepção de que a identidade é metamorfose, não podem desconsiderar a potência da narração, em que o narrador pode até não ser capaz de contar as suas experiências para alguém como antes se contava uma aventura [...] (LIMA; CIAMPA, 2017, p. 5).

Para os autores, esta forma de análise das narrativas que revelam a identidade metamorfose “foge da pretensão de busca de algum universal que poderia oferecer a possibilidade de dizer: eis aqui a identidade” (p. 5). Neste sentido, os autores defendem a ideia de que a narrativa da história de vida não se interessa em construir um fato social, mas sim em expressar o que seria “comum” para “todos” os indivíduos, em “compreender os elementos da singularidade que materializam o universal” (LIMA; CIAMPA, 2017, p. 6).

[...] estudo das identidades devem seguir uma lógica negativa, ou seja: (a) estudar identidade deve ser mais do que uma descrição de características identificatórias, não sendo suficiente compreender só a história de um indivíduo ou de um grupo, sendo necessário apreender a não identidade; (b) estudar identidade é analisar os processos de individualização-socialização e/ ou alienação-emancipação, buscando compreender a sociedade e a política em que o indivíduo está inserido; (c) estudar identidade é identificar como ocorrem os modos de reconhecimentos dos indivíduos submetidos às (bio)políticas de identidades; (d) estudar identidade é procurar nas narrativas a expressão de fragmentos de resistência, de emancipação (*ibid.*, p. 5).

Os autores acreditam que a “metamorfose da identidade, acessada por meio de uma ou várias narrativas, nunca pode ser representada em sua totalidade” (*ibid.*, p. 6). No entanto, a identidade parte do singular, do indivíduo em processos de individualização-socialização e alienação-emancipação, como pontuam Lima e Ciampa, de sujeitos que se expressam em modos de reconhecimentos de si mesmos em uma dada sociedade.

O estudo de Borges, Araújo e Amaral (2017) ampara-se na Psicologia histórico-cultural fundamentado em Bakhtin⁶⁸ e em outras fontes, como Goffman⁶⁹ e Bruner⁷⁰. Goffman e Bruner destacam-se com os estudos sobre as narrativas de vida e as representações do “eu”, suas articulações com o “outro” e o cotidiano.

⁶⁸ De Bakhtin, Borges *et al.* (2017) fundamentam-se principalmente em: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. (1ª ed.) (M. E. Galvão, Trad.), 2000.; BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.; BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. (M. Lahud & Y.F. Vieira, Trans.) 16. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

⁶⁹ Cf.: GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. (M. C. S. Raposo, Trad.) Petrópolis: Vozes, 1985.

⁷⁰ Cf.: BRUNER, J. *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, 1990; BRUNER, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.; BRUNER, J. *Sobre a teoria da instrução*. São Paulo: Ph Editora, 2006.

Através das análises de narrativas, Borges, Araújo e Amaral (2017) apontam a uma construção da identidade da professora participante em um movimento complexo e dialógico, de intersubjetividade com os alunos da sala de aula. Os autores mapeiam a identidade docente e sustentam que é um processo de interação durante toda a formação e atuação na universidade, sendo a identidade do professor um combinado de

[...] elementos conceituais e metodológicos para que ele, tomando consciência do processo de constituição de sua identidade, possa regular seu *self* para potencializar suas habilidades quanto ao ensino, percebendo que é na relação com o aluno que ele se desenvolve profissionalmente. Diante disso, esse indivíduo terá condições de articular uma interação significativa, no sentido de possibilitar respostas às demandas produzidas em sua atividade profissional (BORGES; ARAÚJO; AMARAL, 2017, p. 8).

Neste sentido da construção da identidade docente articulada às relações significativas do desenvolvimento profissional no ambiente universitário, Besutti, Redante e Fávero (2017) apresentam um estudo sobre a formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. Neste estudo os autores averiguam como os docentes universitários⁷¹ constroem sua trajetória de vida e sua identidade profissional a partir das narrativas, e revelam um entrecruzamento entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional em um processo dinâmico e alicerçado em vivências e significados que cada docente confere à suas atividades (*id.*, p. 271).

Entre outras fontes, na dimensão da identidade profissional e articulação com os percursos formativos e experiências docentes Besutti, Redante e Fávero embasam-se em Tardif (2000; 2002); Tardif e Raymond (2000); Nóvoa (2013)⁷²; Cardoso, Batista e Graça (2016); Pimenta (2002); Zabalza (2004); Josso (1999); Timm e Abrahão (2015), sendo que estes três últimos autores dialogam mais especificamente na dimensão das histórias de vida, memórias e experiências na construção de identidades. Besutti, Redante e Fávero (2017) salientam que

[...] as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que estes desenvolvem seu trabalho e, portanto, a história de vida, são fatores constituintes do processo de construção de suas identidades. E que essas histórias e identidades impactam as vidas dos acadêmicos e marcam esses alunos como pessoas e como profissionais (p. 275).

Deste modo os autores elaboram uma discussão com sólido embasamento a respeito da formação da identidade docente a partir das experiências pessoais e/ou profissionais de memórias narradas que mobilizam saberes de seus percursos formativos.

⁷¹ Docentes de uma universidade particular dos cursos de Administração, Contabilidade e Economia do Rio Grande do Sul.

⁷² Para a edição utilizada pelos autores, Cf.: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

f) Pesquisa Narrativa AND Educação: Busca Avançada com o Operador Booleano AND

Em relação à pesquisa narrativa em educação, investigamos o período compreendido entre 1995 e 2020 no Portal da CAPES, e com um tipo específico de busca utilizando o operador booleano *AND*, foram identificadas 251 publicações com descritores *narrativa/s em educação*, 245 com os descritores *abordagem (auto)biográfica/autobiográfica*, e em buscas mais abertas, registra-se mais de nove mil artigos de diversas áreas de conhecimentos.

Com os descritores *pesquisa narrativa AND educação*, vimos quais artigos contêm nos títulos estes três descritores indicados, de forma combinada. O registro do Portal mostra 14 trabalhos, dos quais selecionamos quatro textos, conforme mostrado no Quadro a seguir.

Quadro 11. Publicações selecionadas do Portal CAPES relacionadas aos descritores “Pesquisa Narrativa” AND “Educação”

Ano	Título do trabalho	Autores	Instituição e/ou local	Periódico
2013	Narrativa e blog na contemporaneidade: o olhar das crianças na pesquisa	FERNANDES, Adriana Hoffmann	UNIRIO	Revista Educação e Cultura Contemporânea
2015	Investigação narrativa construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação	RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T.	UFSC UNICAMP	Revista Lusófona de Educação
2020	Investigação narrativa: entre detalhes e duração ⁷³	BRETON, Hervé	Université deTours -France	REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão
2020	Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa narrativa (auto)biográfica: contribuições para as políticas públicas de formação do professor de educação infantil no Brasil	HENRIQUES, E.M.; FARIAS, M.; LOBO, A.P.; AREZZO A., SOUZA, J.; SUZAR C.	UFF; SEERJ; Fund. Mun. Educ. de Niterói; Colégio de Aplicação da UFRJ.	<i>New Trends in Qualitative Research</i> (NTQR)

Fonte: Elaborado pela autora (jan.2021)

Destes trabalhos selecionados, vimos que Fernandes (2013) dialoga com Walter Benjamin⁷⁴ e Silviano Santiago⁷⁵ para entender a questão do narrador na contemporaneidade e discute a concepção de história surgida nos diferentes campos de pesquisa pelo olhar das crianças, sujeitos de sua investigação. Como parte de sua pesquisa a autora investiga falas produzidas pelos participantes, nos blogs, e vê a narrativa como uma composição feita por todas as linguagens, seja oralmente, por escrito, por imagens de forma presencial ou via internet.

⁷³ Este texto de Breton (2020) também aparece nos descritores *narrativa AND educação*.

⁷⁴ Cf. BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIM, W. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

⁷⁵ Cf. SANTIAGO, S. O narrador pós-moderno. In: SANTIAGO, S. *Nas malhas da letra: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Investigando sobre a narrativa como pesquisa qualitativa em educação, Rodrigues e Prado (2015) analisam a narrativa de uma autora⁷⁶ no texto de sua dissertação de mestrado. Os autores constataam o potencial da narrativa “enquanto procedimento teórico-metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido” (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 89). Entre outros autores, Rodrigues e Prado ancoram-se em Bolívar (2002), Galvão (2005) e Rabelo (2011), como autores que consideram a utilização das narrativas como um método de investigação em educação.

No mesmo sentido de entender as narrativas como especificidade de compreender o vivido, Breton (2020) enfatiza que a investigação narrativa conjuga dois gestos: acolhimento do vivido e expressão através das palavras, as experiências dos sujeitos são singularidades. Para ao estudo da experiência, o autor ancora-se em duas tradições hermenêuticas, Dilthey e Ricoeur. De Dilthey, Breton sustenta que a experiência comporta uma dimensão pré-lingüística, pelo fato de ser, por vocação, expressada. E de Ricoeur articula-se o entendimento da passagem da experiência à linguagem como dependente do trabalho de temporalização desta experiência, ou seja, ao ser contada, a experiência é pensada no tempo (BRETON, 2020).

Henriques *et al.* (2020) ancoram-se em autores que articulam a pesquisa narrativa à formação de professores. Entre as fontes estão: Nóvoa e Finger (2014)⁷⁷; Dominicé (2014)⁷⁸; Pineau (2006a; 2006b); Josso (2007); Passeggi (2009); Souza⁷⁹; Bragança⁸⁰; Ferraroti (2014); Bolívar (2014); e Cunha (2010). Através da análise das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) as autoras buscam não dissociar a dimensão pessoal da dimensão profissional das professoras participantes da investigação e acreditam que o trabalho com a pesquisa narrativa de aporte autobiográfico contribui para a produção de sentidos da formação docente de cada dia.

⁷⁶ Cf. PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação. 2014. 296 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253944>>.

⁷⁷ Para a edição utilizada pelas autoras, Cf.: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

⁷⁸ Para a edição utilizada pelas autoras, Cf.: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

⁷⁹ Cf.: SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, 25(11), 22-39, 2006.

⁸⁰ Cf.: BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores/ as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C. de.; MIGNOT, A. C. V. (org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

g) Narrativa/s AND Educação: Busca Avançada com o Operador Booleano AND

Ao buscarmos os descritores *narrativa/s AND educação*, o Portal da CAPES identificou 251 publicações que contêm estas palavras em qualquer parte do texto. Em linhas gerais, as publicações identificadas neste descritor tratam a respeito do uso de narrativas na pesquisa em educação, no entanto, considerando a amplitude das temáticas e variedades de áreas das licenciaturas que aparecem neste levantamento, tanto das Ciências Humanas, como das Exatas, optamos em selecionar seis publicações para ilustrarmos este vasto campo da pesquisa narrativa, conforme mostra o Quadro 12.

Quadro 12. Publicações selecionadas do Portal CAPES relacionadas aos descritores “Narrativa/s” AND “Educação”

Ano	Título do trabalho	Autores	Instituição e/ou local	Periódico
2003	Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica	ABRAHÃO, M. H. M. B.	PUC-RS	<i>History of Education Journal</i>
2005	Narrativas em Educação.	GALVÃO, C.	Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.	Ciência & Educação (Bauru)
2011	A importância da investigação narrativa na educação	RABELO, A. O.	Escola Superior de Educação Almeida Garret (ESEAG, Lisboa)	Educação & Sociedade
2012	Narrativa	KEARNEY, R.	<i>Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, EUA</i>	Narrativa. Educação & Realidade
2013	Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional.	PRADO, G. D. V. T	UNICAMP	<i>Revista Interfaces da Educação</i>
2017	Universos do conhecimento. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação	CRUZ VÁSQUEZ, G.; ARENA, A. P. B.	<i>Universidad Autónoma de Baja California (México); UFU (Brasil)</i>	Revista Portuguesa de Educação

Fonte: Elaborado pela autora (jan.2021)

O texto de Abrahão (2003)⁸¹ analisa duas dimensões complementares da construção identitária e ciclos de vida profissional de educadores: a) o desenvolvimento profissional, com uma perspectiva da profissionalização que entende esta como um resultado de aquisição de competências, e a perspectiva da socialização, que entende esta como uma profissionalização docente centrada na inserção do professor no meio profissional; e b) a construção da identidade profissional considerando “a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal [...]” (p.83).

⁸¹ O texto de Abrahão foi elaborado para o livro “A aventura autobiográfica: teoria e prática” (ABRAHÃO, 2004) e publicado com o título “Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas”.

A autora realiza sua pesquisa através do método autobiográfico e afirma que este se “constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador[...], com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico” (ABRAHÃO, 2003, pp.83-84).

Galvão (2005) também assume a narrativa como método de investigação em educação. Afirma que na investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias até memórias populares. Nas potencialidades da narrativa, a autora considera três categorias evidenciadas num processo investigativo de pesquisa com jovens professoras em início de profissão: narrativa como método de investigação em educação; narrativa como processo de reflexão pedagógica; e narrativa como processo de formação.

Segundo Galvão, a narrativa como um *método de investigação* permite aderir ao pensamento experiencial do professor e o significado que este dá às suas experiências, à avaliação de processos e modos de atuar. Como *reflexão pedagógica*, permite ao professor compreender causas e consequências de atuação, criar estratégias em processos de reflexão, investigação e recriação de uma nova reflexão. E a narrativa como *processo de formação* evidencia a relação investigação/formação, confrontando saberes que vem de diferentes modos de vida e aprendizagens personalizadas (GALVÃO, 2005).

Em Rabelo (2011) apresenta-se uma análise da importância da investigação narrativa para se pesquisar cotidianos educacionais. A autora analisa questões metodológicas da narrativa, trazendo a distinção feita por Bruner, quando diferencia “cognição narrativa e cognição paradigmática”. Deste ponto dialoga com Polkinghorne⁸², Bolívar, Domingo e Fernández (2001). No que tange a análise narrativa paradigmática e narrativa propriamente dita, Rabelo traz o entendimento de Polkinghorne, e este de Bruner (1997)⁸³: sendo que a análise narrativa paradigmática, ou análise de narrativa, baseia-se em dados versados de narrativas ou estórias, de análises que produzem “tipologias ou categorias paradigmáticas”; e a própria análise narrativa, que opera de “elementos combinados, ações, cujas análises produzem estórias”, que “produzem conhecimento de situações particulares” (RABELO, 2011, p. 180).

Rabelo analisa que em Bolívar, Domingo e Fernández (2001) estes dois tipos de investigação não são dicotômicos, mas ambos contribuem para gerar conhecimento e podem se

⁸² Cf. POLKINGHORNE, D.E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: HATCH, J.A.; WISNIEWSKI, E.R. (Ed.). *Life history and narrative*. London: Falmer, 1995.

⁸³ Para a edição utilizada pela autora, Cf. BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University, 1986.

complementar. Neste sentido, Cruz Vásquez e Arena (2017) trazem uma reflexão acerca da complexa aproximação feita pela investigação narrativa e a ciência, entre a educação e a narrativa, aspirando que “ao estudo da interação social, ao diálogo entre os sujeitos em um tempo e em um espaço é o que une investigação narrativa e ciência” (CRUZ VÁSQUEZ; ARENA, 2017, p.192).

Do texto *Narrativa* de Kearney (2012) o autor elabora várias ideias acerca da narrativa histórica e de ficção, afirmando que as histórias são as vias de compreensão da condição humana “[...] a verdade histórica tanto é propriedade do chamado conhecimento objetivo, como do conhecimento narrativo” (p.409). Desenvolve sua análise filosófica apostando que a narração de histórias sobreviverá aos “anti-humanistas, positivistas e estruturalistas”. Por isto Kearney desenvolve uma análise de subtítulos esquemáticos da mais antiga filosofia⁸⁴, desde que esta tenta formular um modelo para a narrativa, e dialoga criticamente com hermeneutas contemporâneos. Destacamos como o autor define o termo *mímesis* (*recriação*) embasado em Aristóteles: “longe de ser uma cópia passiva da realidade, a *mímesis* reencena o mundo real da ação ao ampliar seus traços essenciais [...]. Ela refaz o mundo, por assim, à luz de suas verdades potenciais” (KEARNEY, 2012, p. 414).

Mímesis é invenção no sentido original do termo: *invenire* significa tanto descobrir como criar, ou seja, revelar aquilo que já estava ali à luz do que ainda não é (mas é potencialmente). É o poder, em resumo, de recriar mundos atuais na forma de mundos possíveis. [...] A vida pode ser adequadamente compreendida apenas ao ser recontada mimeticamente através das histórias. Mas o ato de *mímesis* que nos permite passar da vida para a história-de-vida introduz uma lacuna (ainda que mínima) entre a vida e seu recontar. A vida é vivida, como nos relembra Ricoeur, enquanto as histórias são contadas (*ibid.*, p. 414).

O autor entende que a narrativa faz um duplo movimento do tácito (pré-enredo) de nossa existência para um padrão simbólico (enredo), é como a imitação de uma ação (*mímesis praxeos*) (KEARNEY, 2012, p.414).

Prado (2013) apresenta análises de uma pesquisa que amplia a compreensão de processos formativos para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores em contexto escolar, refletindo das práticas que evidenciam saberes e conhecimentos explicitados nas narrativas pedagógicas escritas por eles.

O autor se fundamenta em uma epistemologia calcada nas reflexões das práticas em Schön e associa à sua história e trajetória de vida perspectivas de autores como Benjamin,

⁸⁴ Kearney (2012) analisa os termos filosóficos que tentam formular um modelo para a narrativa: enredo (*mythos*); recriação (*mímesis*); liberação (*catharsis*); sabedoria (*phronesis*); e ética (*ethos*).

Bakhtin e Larrosa. Compreende as “narrativas pedagógicas” como “dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (tais como memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentro outros” (p.150). Segundo Prado, estas narrativas são construídas com o objetivo de compartilhamento de saberes e conhecimentos tendo como ponto de partida a reflexão sobre a própria experiência.

Tessitura da Abordagem AND (Auto)biográfica / Autobiográfica: O que dizem as Publicações Selecionadas do Portal CAPES (4/4)

Em relação aos descritores “abordagem AND (auto)biográfica” foram encontrados 124 artigos, e nos descritores “abordagem AND autobiográfica”, foram encontrados 121 textos, totalizando 245 artigos em geral com ou sem revisão de pares, conforme filtrado no Portal CAPES. Optamos em realizar uma análise conjunta destes trabalhos com o auxílio do *software NVIVO*, onde elegemos subcategorias chamadas de códigos e depois mapeamos, como consta na Tabela 3.

Tabela 3. Mapa Codificado de Artigos com os Descritores:
Abordagem AND (Auto)Biográfica /Autobiográfica do Portal CAPES-MEC

Grandes Eixos	Codificação (subdescritores)	Quantidade de artigos (fontes) que contêm os códigos
Currículo	Currículo	47
	Conhecimentos	91
	Saberes	99
	(AND) Narrativo	9
Pedagogia	Pedagogia	54
	(AND) Narrativa	47
	Didática	33
	Ensino	121
Identidade	Aprendizagem	83
	Identidade	135
	(AND) Profissional	83
Experiências	(AND) Narrativa	107
	Experiências	158
Formação	Cotidiano	93
	Formação	154
Sujeitos	Professores	104
	Pedagogo	5
Tipos de Pesquisa/Abordagem	Pedagogos	4
	(Auto)biográfica	153
	(Auto)biográfico	152
	Autobiográfica	111
	Autobiográfico	50
	Narrativa	145
	Narrativo	45
	Método	103
	Metodologia	83

Fonte: Codificado pela autora com o auxílio do *software NVIVO* (2021)

Utilizamos o operador booleano *AND* no *software NVIVO* para a busca dos seguintes descritores compostos: currículo *AND* narrativo; pedagogia *AND* narrativa; identidade *AND* profissional; e identidade *AND* narrativa. Verificamos que mesmo utilizando os operadores booleanos o *software* busca a artigos que tenham as duas palavras em qualquer parte do texto, não exatamente as duas ao mesmo tempo.

Esta breve demonstração da subcategorização de publicações encontradas e selecionadas com os descritores da “abordagem *AND* (auto)biográfica” e “abordagem *AND* autobiográfica” constata uma amplitude e multirreferencialidade de estudos produzidos na área da pesquisa (auto)biográfica.

Como os eixos de interesse dos objetivos da tese não aparecem diretamente nos títulos destes descritores (abordagem *AND* (auto)biográfica / autobiográfica), e, no intuito de aprofundarmos o estado do conhecimento destes artigos mapeados (Tabela 3), selecionamos alguns principais códigos (subdescritores) que foram analisados e explicitados em breves destaques do que dizem estas publicações sobre os nossos eixos de interesse estudados, que aqui subcategorizamos: de currículo *AND* narrativo, foram identificados nove artigos; de pedagogia *AND* narrativa, retornaram 47 artigos; de identidade *AND* profissional, foram mostrados 83 achados; de identidade *AND* narrativa, apareceram 107 textos; e do descritor método, foram 103 referências. Então, a seguir estão as tessituras das análises destes descritores à luz da abordagem (auto)biográfica/autobiográfica.

Buscamos nos descritores *abordagem (auto)biográfica / autobiográfica*, os subdescritores *currículo AND narrativo* (Tabela 3), de onde o *software NVIVO* filtrou nove publicações das quais selecionamos quatro para os destaques.

O artigo de Bragança e Lima (2016) fundamenta-se no conceito de círculo narrativo⁸⁵ para explicar sobre o desafio epistemológico de “atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, situando-o no quadro de relação interpessoal e simbólica” (p.302). As autoras apresentam um estudo sobre representações sociais e indicam possibilidades dos diálogos entre as histórias de vida e a formação de sujeitos contribuir “para a compreensão de sua representação social da docência” (p.302).

Battistel *et al.* (2015) destaca a articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade para o desenvolvimento docente. Utilizam a abordagem de cunho

⁸⁵ Bragança e Lima (2016) se fundamentam em Ferrarotti (1990) que define o círculo narrativo como “uma significativa interação social, pois favorece a emergência da ‘subjetividade explosiva’ pela potência da escuta de vozes tradicionalmente marginalizadas pela história oficial” (BRAGANÇA; LIMA, 2016). Cf. em: FERRAROTTI, F. *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990 (obra esgotada).

narrativo com o entendimento que as entrevistas narrativas são um método de formação e “provoca no sujeito pesquisado reflexão de experiências e aprendizagens bem como a análise se seu papel em sua própria história [...]” (p. 227).

No mesmo sentido, Souza e Meireles (2018) apresentam um estudo sobre o processo de construção do conhecimento implicado, “entrecruzando questões sobre pesquisar e narrar no domínio da pesquisa (auto)biográfica” (p. 283). Os autores sustentam que no campo educacional as pesquisas (auto)biográficas articulam outros modos de “ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada [...]” (p. 285). Afirma-se que o “ato narrativo”, se refere a escrita oral, imagética ou digital, e se revela em ações cotidianas e movimentos oriundos das experiências, histórias individuais e coletivas de diversos sujeitos.

Para os referidos autores, este ato traz significados à vida através de marcas formadoras e dos sentidos atribuídos a esta nas partilhas das histórias destes sujeitos participantes.

Com base nas reflexões epistemológicas aqui apresentadas, observa-se que a pesquisa com narrativas, através do método (auto)biográfico, se insere em um campo investigativo que legitima outros modos de produção de conhecimento, a partir de um movimento hermenêutico, subjetivo e qualitativo, contribuindo, assim, para a consolidação de novas formas de se conceber a pessoa humana e as perspectivas de pesquisa sobre/com ela (SOUZA; MEIRELES, 2016, p.292).

Portanto, os autores consideram que o método (auto)biográfico pode revelar uma outra realidade com possibilidades de produção de outros conhecimentos. Defendem que a partir da documentação gerada pelas narrativas docentes mediante a coparticipação entre pares pode ser aproveitada para uma estratégia de “investigação-formação-ação vinculada ao desenvolvimento profissional docente e aos saberes pedagógicos centrados nas experiências escolares, contribuindo para a redefinição de políticas públicas de formação, do currículo, de avaliação e da própria formação” (SOUZA; MEIRELES, 2016, p.298).

Ao tratar sobre o trabalho docente em classes multisseriadas, Silva *et al* (2019) apresentam as narrativas (auto)biográficas “como um dispositivo de formação por evidenciar o fazer docente numa vertente de valorização dos sujeitos [...] (*ibid.*, p.16). Os autores questionam o caráter excludente do currículo oficial da escola e enfatizam que é necessário repensar a estrutura educacional vigente para que não se continue “perpetuando um ideário cultural único e padronizado de currículo”. Apontam que para isso, “é importante compreender a diferença como um elemento que nos mobiliza para a construção de nossas identidades” (SILVA *et al.*, 2019, p. 17).

Mesmo sem tratar diretamente de um currículo narrativo, os textos selecionados vislumbram ideias relevantes sobre o trabalho com a pesquisa (auto)biográfica que proporciona o ouvir para compreender as experiências de vida, tecendo significações para produzir conhecimentos.

Dos subdescritores *pedagogia AND narrativa* (Tabela 3), o *software NVIVO* filtrou 47 textos em que há referências desta busca, dos quais exploramos oito trabalhos.

Gonçalves e Nogueira (2017) defendem uma pedagogia diferente da pedagogia tradicional no que se refere ao professor como único mestre. Para elas a pedagogia tradicional tem um caráter conteudista e os professores passaram a “valorizar o currículo e o conteúdo, resumindo a docência a um simples repassar de conteúdos prontos e acabados” (*ibid.*, p.90). Com este entendimento as autoras revelam que no contexto investigado não se efetiva uma educação centrada no aluno, e desvelam que se a educação fosse centrada no aluno poderia contribuir mais significativamente do que a centrada no professor. Para as autoras a educação deveria estar ancorada nos fundamentos da Psicologia Humanista – que coloca a pessoa e suas experiências no centro de seus interesses⁸⁶ - e da fenomenologia existencialista⁸⁷.

Deste modo, ancoram-se em um pensamento da educação para além dos conteúdos escolares, vislumbrando os aspectos da vida familiar, do trabalho e da vivência social humana elegendo as narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa devido “à sua potencialidade para revelar as experiências a partir da perspectiva do sujeito, ou seja, do ponto de vista de quem as vivenciou” (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2017, p.89).

Através de uma pesquisa autobiográfica Souza e Angelim (2018) investigam sobre a autoformação como formação de alunos, que são professores, revelada por memórias e histórias de vida e experiências. Os autores entendem “que as histórias de vida e formação apresentam um estudo construído a partir dos acontecimentos, eventos, saberes, conhecimentos, atitudes e sentimentos, que emergem de uma prática docente diferenciada” (SOUZA; ANGELIM, 2018, p.95). Corroboram com Dominicé (2014) quando este defende que a “história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como na perspectiva da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço

⁸⁶ As autoras fundamentam-se em: BICUDO, M. A. V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 2006. p. 57-104.

⁸⁷ A fenomenologia existencial se que caracteriza na perspectiva da abertura de possibilidades à educação descrever a existência humana como uma realidade vivida, a partir da experiência no mundo e do poder de escolhas (pessoais) dentro da facticidade e modos de existir (MARTINS; BICUDO, 1983). São alguns de seus representantes: Sören Kierkegaard (1813-1855); Heidegger (1889-1976); Sartre (1905-1980); Simone de Beauvoir (1908-1986); Camus (1913-1960); Merleau-Ponty (1908-1961); Karl Theodor Jaspers (1883-1969).

de formação” (DOMINICÉ, 2014, p.188). Neste sentido, Souza e Angelim argumentam que o melhor contexto para se proporcionar uma formação docente criteriosa é através da pesquisa narrativa da qual se desvela múltiplas reverberações das experiências de vida e formação.

Sobre autoformação, Frison e Simão (2011) têm como *corpus* de sua investigação portfólios escritos por professores em formação que frequentaram um curso de formação inicial para a educação básica em Portugal, e um curso de pedagogia no Brasil. A partir das narrativas autobiográficas expressadas nos portfólios, as autoras acreditam que haja uma “autoformação pela autorreflexão” no percurso da prática educativa dos futuros educadores (*ibid.*, p.205).

Girardi e Rausch (2019) retomam Gatti⁸⁸ quando esta analisa os currículos do curso de Pedagogia e percebe uma desarmonia entre a teoria e prática, “favorecendo tratamentos mais teóricos, onde disciplinas de formação específica se encontram com abordagens mais descritivas” (GIRARDI; RAUSCH, 2019, p. 30). As autoras desenvolvem uma pesquisa do tipo autobiográfica, “cujos procedimentos metodológicos são etnográficos, gerados por meio de narrativas” (*ibid.*, p. 33) e compreendem que a pesquisa autobiográfica pode proporcionar um campo fértil para “autoformação através da reflexão e pesquisa, o que acarreta em um profissional crítico, questionador e autônomo em sua prática docente” (*ibid.*, p.33).

Bragança (2014) discorre sobre as políticas de conhecimento e formação no contexto do curso de Pedagogia no Rio de Janeiro depois das DCN e delinea alguns processos vividos ao longo do curso de vida e da formação de um grupo de estudantes. A autora destaca “as potencialidades da graduação em Pedagogia e da experiência narrativa nos movimentos de formação e reconstrução identitária docente” (p.141). Esta publicação exemplifica claramente sobre uma pedagogia narrativa possível.

Enfocando sobre formação de docentes, Aliança (2011) estabelece relações entre a pesquisa autobiográfica e autoformação crítica de professores de Língua Inglesa. Retoma os fundamentos do termo “crítico” de Paulo Freire para as narrativas de si e percebe que a pesquisa autobiográfica colabora para a (auto)formação crítica do professor, considerando a pedagogia libertadora do ser crítico desenvolvida por Freire.

Da área de música, Louro (2016) apresenta um estudo com práticas pedagógicas e temas de pesquisa sobre o ensino de música dentro de uma abordagem (auto)biográfica formativa. No mesmo intuito, Dias e Engers (2005) argumentam sobre o uso das narrativas não somente como

⁸⁸ Cf. GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas – SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/JTwVgF> >

campo de pesquisa, mas como campo que trata de processos formativos, fundamental nos cursos de formação inicial.

A (re)construção da identidade constitui-se também na luta que as professoras travam cotidianamente, ao assumir ou ao romper com os modelos ideais que circulam nos discursos educacionais. [...] Com este pensamento é que acreditamos que as reflexões desenvolvidas, tomando como apoio as narrativas dos percursos de vida das professoras, podem impulsionar mudanças nos cursos de formação, no sentido de (des)construir imagens e identidades, que vão sendo repassadas como modelo único e ideal a ser assumido pelos futuros professores” (DIAS; ENGERS, 2005, pp.506-507).

As autoras revelam que no curso de pedagogia, as narrativas das professoras alfabetizadoras participantes em sua pesquisa apontam a importância do “narrar histórias de vida” para a construção de identidades profissionais, de experiências e de conhecimentos promovendo reflexões a respeito dos cursos de formação e de como estes contribuem na (re)construção de identidades de futuros professores.

A respeito dos descritores *identidade AND profissional* (Tabela 3), o *software NVIVO* filtrou 83 publicações que fazem referências a esta temática relacionados à abordagem (auto)biográfica/autobiográfica. Destas publicações, destacaremos 23 trabalhos que trabalham com estas conexões.

Soratto e Nogueira (2013) utilizam conteúdos de narrativas roteirizadas para identificar expressões e significações na construção da docência.

As análises das respostas aos questionários e o conteúdo das narrativas roteirizadas identificou a formação inicial e continuada dos sujeitos interlocutores, não só em expressões explícitas nas palavras dos narradores, mas também em diversas significações ocultas em suas falas, sobre as quais refletimos seguindo nossa intuição e as teorias que fundamentam este trabalho” (SORATTO; NOGUEIRA, 2013).

Através das narrativas das histórias de vidas as autoras buscam compreender a construção da docência no ensino superior de professores do curso de Direito, ou seja, qual a trajetória formativa que os participantes registram de experiências vivenciadas por meio da escrita de suas memórias.

Para Gonçalves e Nogueira (2017) “a constituição do ‘eu’ do educando deve ser estruturada de maneira que ele se abra às experiências vividas no mundo de modo realista, explorando aspectos de sua identidade individual, formando um cidadão” (*ibid.*, p.102). No contexto de uma escola pantaneira, as autoras verificam que não se efetiva uma educação centrada no aluno, “o que poderia contribuir para uma educação significativa, emancipatória e transformadora” (*ibid.*, p.87). Com isto, as autoras fazem alguns questionamentos acerca da

formação de professores e acreditam que desde a formação inicial do futuro docente a educação deve centrar-se no estudante, considerando sua realidade, contextos e vivências. A formação é assumida como fundamental para um estilo de identidade que valoriza o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Entre outros autores, Gonçalves e Nogueira ancoram-se em Nóvoa (1997⁸⁹; 2002) quando colocam que a formação continuada de professores deve ser voltada às suas reais necessidades, de forma contínua, ocorrendo tanto na escola como além dela, e ao longo da vida: “[...] aprimorar o saber pedagógico é algo que ocorrerá na escola, além dela e ao longo de toda a vida, visto que todo saber é construído de acordo com a sua necessidade de utilização e deve levar em consideração a trajetória formativa e profissional de cada ser como pessoa” (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2017, pp.100-101) com a (re)construção dos conhecimentos ao longo da trajetória profissional.

Ao investigarem um caso sobre violência na escola, Bokel Reis e Soares dos Santos (2018) exploram os estudos narrativos do desenvolvimento profissional docente e defendem que

[...] os estudos narrativos do desenvolvimento profissional são elementos cruciais para uma melhor compreensão de espaços e experiências, de pessoas envolvidas no processo, principalmente de alunos-professores em atos de tornar-se. Através desse estudo, podemos entender melhor suas trajetórias, seus desejos, frustrações e conquistas e, assim, elaborar maneiras de ajudá-los a seguir tal trajetória de maneira consciente de seus próprios processos de desenvolvimento (*ibid.*, p. 227).

Outro ponto trazido pelos autores, refere-se a análise das memórias que não se alude apenas às experiências pessoais de uma única pessoa, mas geralmente, são histórias relevantes de experiências compartilhadas dentro da comunidade, ideia que fundamentam em Josso, quando esta afirma que “as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente compartilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série” (JOSSO, 2002, p. 34).

A partir de narrativas Souza e Angelim (2018) investigam em que medida as memórias de experiências formativas de docência de alunos/professores manifestam a autoformação como formação.

A perspectiva de construção de uma vida profissional, com ênfase no processo de desenvolvimento profissional, perpassa, em especial, quando se trata da docência cotidiana, por contextos fortemente caracterizados a partir de elementos subjetivos, que influenciam diretamente na constituição da identidade docente (p. 96).

⁸⁹ Para a edição dos autores, Cf.: NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

Os autores acreditam que tanto a vida profissional quanto os elementos da subjetividade envoltos nos contextos cotidianos influenciam a constituição da identidade docente.

Sobre a formação docente e utilizando a abordagem (auto)biográfica–narrativas através de portfólios, Frison e Simão (2011) apresentam um artigo que objetiva “evidenciar o possível elo entre narrativas (auto)biográficas e aprendizagem autorregulada, no processo de formação de professores” (*ibid.*, p.198). Segundo as autoras, a formação da identidade profissional começa na promoção de oportunidades de aprendizagem que sistematizem fatos, situações associadas às experiências narrativas de construção da identidade pessoal/profissional.

Frison e Simão compõem um quadro com seis *vetores* que organizam as dimensões dos processos de autorregulação da aprendizagem dos futuros professores, são os vetores apontados pelas autoras: *a experiência, o ensino e as práticas educativas*, inspirados por Rosário *et al*, (2008); *o eu singular/plural, a mediação biográfica educativa e o contexto social*, inspirados por Josso (2014)⁹⁰.

A ideia apresentada pelas autoras da utilização das narrativas através de portfólios que levam a uma autorregulação das aprendizagens, defende que esta proposta incentiva os estudantes de cursos de formação de professores a se tornarem mais participativos, autônomos e motivados para o percurso do aprendizado, e, concomitantemente, para a construção de sua identidade pessoal e profissional:

O aprendiz de professor, ao autorregular a aprendizagem, desenvolve competências, tornando-se mais capaz e autônomo. Os processos pessoais, profissionais, relacionais, ativados pela reflexão desvelada nos portfólios, ofereceram-lhe a possibilidade de encontrar significado e sentido em distintas situações, estimulando a autorregulação do pensar sobre e do aprender a aprender. Assim, ele aprendeu a protagonizar suas ações, estimulando e autorregulando aprendizagens que contribuíram com o processo de construção de sua identidade pessoal e profissional (FRISON; SIMÃO, 2011, p.202)

Aa partir de dados autobiográficos gerados da pesquisa de seu mestrado sobre identidades de professores, Reis (2018) reflete sobre a construção de uma identidade de pesquisador-participante e acredita que “tornar-se pesquisador” seja “um produto contínuo de um processo de reflexão *in loco* de pesquisa” (p.76). Discorre sobre a questão da dicotomia pesquisador-pesquisado e discute o processo de construção identitária do pesquisador-participante em diferentes momentos da pesquisa, tentando afastar-se da “dicotomia pesquisador-pesquisado” e tratando os participantes da pesquisa (professores e/ou alunos,

⁹⁰ Para a edição utilizada pelas autoras, Cf.: JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

pesquisadores e/ou professores) como “copesquisadores” (p.80). Reis defende que ao narrarmos damos sentidos aos acontecimentos da vida.

Silva e Souza (2017) embasam-se em Nóvoa (1997) para refletir sobre o processo de construção da identidade profissional: “o método autobiográfico possibilita ao sujeito, por meio da narrativa, revelar seus anseios e expectativas ante a profissão e a própria vida. O autor ainda reforça que é sempre a própria pessoa que se forma, sendo ela o principal protagonista em seu processo de formação. Ou seja, o indivíduo torna-se ator do seu processo formativo ao realizar uma retrospectiva do seu percurso de vida” (p.200).

De acordo com a pesquisa dos referidos autores, os relatos dos participantes “[...] evidenciaram que estes tornaram-se docentes de forma não planejada, prevalecendo os aspectos contingenciais. Os entrevistados reconhecem a carência de uma formação pedagógica, mas não têm investido nesse tipo de formação na pós-graduação”. (p.197).

Marcelino e Bragança (2017) ao escutar narrativas de professores a respeito de suas experiências com os alunos com deficiência visual, concluem que a “formação construída em espaços formais e informais e das experiências no cotidiano da escola, constituem a tessitura de conhecimentos da pessoa-profissional e se abrem ao novo” (*ibid.*, p.70).

As autoras promovem uma autorreflexão sobre o fazer pedagógico, constituindo-se essa experiência em processo formativo para os participantes” (*ibid.*, p.58). Neste sentido, Fischer *et al.* (2011) afirmam que “[...] a história oral procura dar voz ao professor, evidenciando suas impressões, experiências, seu modo de ver o mundo e a profissão escolhida, tornando possível uma maior interação com a prática profissional e suas memórias” (FICHER *et al.*, 2011, p.928).

Bragança (2014) aborda que os alunos buscam no curso de Pedagogia uma melhor qualificação visando a inserção profissional na educação ou em outras áreas para as “quais a graduação é sempre desejável enquanto possibilidade de ascensão pessoal-profissional. A formação superior coloca-se, assim, como caminho de construção do conhecimento e como possibilidade profissional” (p.140).

Nas diversas dinâmicas vividas nos dez encontros, na escrita da biografia educativa e nas entrevistas observamos diferentes níveis de profundidade no processo narrativo; para muitas a narrativa oral e/ou escrita favoreceu um movimento reflexivo sobre a memória no entrelaçamento de experiências polifônicas da vida, da formação acadêmica e da trajetória profissional (BRAGANÇA, 2014, p. 161).

Sobre vozes de professores, Krug *et al.* (2013) apresentam um trabalho da área de educação física objetivando identificar através das narrativas momentos do percurso formativo e ainda, caracterizam o percurso profissional docente. Segundo os autores, tenta-se perceber o

vivido profissional de professores. Com a utilização de narrativas (auto)biográficas, Mota e Silva (2020) revelam como os professores concebem as diferenças a partir de suas próprias experiências e histórias de vida e formação.

Nesse sentido, a formação congrega elementos do cotidiano da docência rural, que se fundamentam no auto/eco/coformação, autonomia docente, na ação-reflexão-formação, na diversidade e na reciprocidade como marcas de um processo de formação que se vivencia e experiencia unicamente nos modos de ser e de viver a roça, a docência e a produção de aprendizagens com os estudantes em franca multisseriação (MOTA; SILVA, 2020, p.23).

Em relação aos modos de ser e viver, a publicação de Dias e Engers (2005) discute a questão da construção do processo identitário de uma professora alfabetizadora “tomando como referência a perspectiva de identidade de Dubar (1997), Giddens (2001) e Nóvoa (1992) como sendo um processo que se (re)constrói no decorrer e ao longo dos percursos de vida, a partir de sucessivas socializações” (DIAS; ENGERS, 2005, p.505).

Na perspectiva da construção de identidade, Pereira e Engers (2009) discutem o tema como um “processo integrado, dinâmico, flexível e instável” (p.29). Afirmam ser “[...] importante que os cursos de formação de professores incentivem seus alunos a conhecer realidades escolares, além de autoanalisarem-se, para poder revelarem-se mais tarde quando em exercício de suas práticas, bem” (p. 298). No mesmo intuito, Ambrosio e Lopes (2015) destacam a importância da colaboração no cotidiano do professor para prática profissional:

[...] o exercício da autonomia e o processo de criatividade no cotidiano profissional do professor e do pesquisador devem tomar a colaboração como essencial ao fazer profissional. O trabalho colaborativo pode ser uma possibilidade de os educadores compartilharem ideias, valores e compreensões por meio da socialização da elaboração de seus pensamentos e de sua prática” (p.11).

Os referidos autores destacam a importância de se considerar as práticas cotidianas e o processo colaborativo de ideias de forma criativa para a constituição do fazer profissional. E esta colaboração pode ser viabilizada através das narrativas, da mesma maneira como Souza *et al.* (2020) colocam as narrativas como desveladoras de problemas concretos do cotidiano escolar relacionados

[...] às condições de trabalho docente, ao tempo que demarca o compromisso e a dedicação das professoras face às adversidades vividas no desenvolvimento do exercício profissional. Com base nas narrativas das professoras, compreendemos que o vínculo funcional é um elemento fundamental na constituição da identidade, na melhoria da formação e na garantia dos direitos trabalhistas (SOUZA *et al.*, 2020, p.14).

Com base nas narrativas das professoras participantes de sua pesquisa, Souza *et al.* (2020) entendem que este método os levou a compreender o cenário escolar como elemento fundamental para constituição de identidades. Em outro artigo, Souza e Meireles (2018) defendem o trabalho formativo centrado em documentação narrativa e partem da ideia geral sobre os docentes como

[...] narradores de suas próprias histórias e experiências pedagógicas e profissionais, mediante a coparticipação entre pares, implicando uma estratégia de investigação-formação-ação vinculada ao desenvolvimento profissional docente e aos saberes pedagógicos centrados nas experiências escolares [...] (p.298).

No mesmo sentido de docentes como narradores de suas próprias histórias, experiências pedagógicas e profissionais, Aliança (2011) afirma que “a pesquisa autobiográfica pretende que, a partir da narrativa de si, o narrador retome sua história, sua formação e sua atuação profissional para ressignificá-las” (p. 202). Salienta-se o método de pesquisa como caminho desbravador de si mesmo no cerne escolar.

No cenário demonstrado pelos autores a partir de narrativas que ocorrem no cerne escolar, Sena e Albuquerque (2020) buscam “compreender no percurso de formação de professores universitários implicações sobre a construção da identidade docente” (p. 1585). Embasam-se em Pimenta (2012)⁹¹ para evocar a ideia de que a identidade profissional se constrói a partir da realidade social, de significados sociais da profissão docente e de revisão das tradições (PIMENTA, 2012).

Na pesquisa de Santos *et al.* (2020) evidenciam momentos de docentes em início de carreira em que não havia um “bem-estar”, no entanto, tentam-se mudanças a partir de relatos de histórias de vida e experiências, onde se desenvolvem profissionalmente “em seus modos específicos e peculiares de ser professor, mesmo sem experiências na docência buscam construir suas identidades, baseados em suas histórias de vidas, nas experiências pessoais e no cotidiano” (p.20).

Bragança (2011) fundamenta que “na vida adulta, ressalta-se a importância da experiência no mundo do trabalho como geradora da identidade profissional” (p.161). A autora traz reflexões quanto à articulação entre as aprendizagens experienciais e processos identitários e conceitua que a formação, em sua dimensão pessoal e interior está intrinsecamente articulada a um processo “global” constituído ao longo da vida e que media a questão identitária profissional do sujeito, ressalta-se a importância da experiência no mundo do trabalho.

⁹¹ Para a edição utilizada por Sena e Albuquerque (2020) Cf.: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2009.

A respeito de uma identidade profissional de forma ampla, Duarte *et al.* (2010) acreditam que esta “[...] é moldada pela auto-organização das múltiplas experiências da vida no dia a dia” (*ibid.*, p.396), os autores sustentam que

Sob um ponto de vista construcionista, a noção de carreira denota uma perspectiva de movimento que atribui significados a memórias do passado, experiências do presente e aspirações para o futuro com o objetivo de transformá-la em um tema de vida. É o significado contido nestes temas biográficos que fornece aos indivíduos os pré-requisitos necessários para adaptarem-se às mudanças sociais que vivenciam em suas vidas de trabalho. Este significado pessoal substitui o contexto de segurança antes oferecido pelas organizações, que detinham a tarefa da autointegração de seus empregados através do cuidado, da proteção e da interpretação de suas experiências” (DUARTE *et al.*, 2010, p.401).

Esta perspectiva de integração de experiências e significados na carreira docente pode ser notada em Santos (2018) quando se apresenta um modelo de formação continuada profissional do professor reflexivo, pautando-se na “adequação da pesquisa aplicada baseada na transposição de teorias para promover o desenvolvimento profissional dos docentes” (*ibid.*, p. 245). No referido modelo estruturado, o autor apresenta alguns tópicos, sendo: “a análise situacional, o planejamento e a implementação da proposta de intervenção, além da avaliação [...]” (*ibid.*, p. 264), considerando os cotidianos do trabalho docente. Dentre os métodos a serem utilizados para o alcance dos objetivos deste modelo de formação proposta, sugere-se, entre outros, a etnografia, a narrativa autobiográfica, a entrevista narrativa, e questionários.

Continuando a empreitada a respeito do Estado de Conhecimento em tela, exploramos os descritores *identidade AND narrativa* (Tabela 3) nos textos achados sobre a *abordagem (auto)biográfica/autobiográfica* e o *software NVIVO* identificou 107 textos com esta combinação, dos quais analisamos oito artigos com breves explicitações.

Frison e Simão (2011) destacam um caminho de autoregulação de aprendizagens de professores em formação a partir dos portfólios reflexivos, como já comentamos mais acima, no entanto, retomamos o estudo destas autoras pois também se relaciona às *identidades narrativas* quando consideramos que para a construção da identidade profissional o discente recorre às narrativas de si para os relatos acerca das oportunidades de aprendizagem e da sistematização de fatos e situações educativas vivenciadas. Para as autoras, estas oportunidades podem conduzir: “[...] à formação e à autoformação; quando associadas às experiências narrativas de construção (primeiro vetor), promovem a identidade pessoal/profissional que se desvela nas narrativas dos aprendizes de professor” (*ibid.*, p.202).

O processo de escrita narrativa remete à compreensão de que o aprendiz de professor é ator e autor, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, pois, ao se questionar sobre sua identidade, reflete sobre ela e forma-se” (*ibid.*, p.205).

Em Frison e Simão, as narrativas evidenciam a possibilidade de um elo na construção de identidades profissionais. Esta importância da formação na construção de identidade é um ponto comum em Reis (2018), quando este aponta acerca da possibilidade de estudos sobre “a construção de identidades em narrativas nas quais o narrador fala de si mesmo – sendo esta autoetnografia um caso exemplar” (REIS, 2018, p.83). Aqui aparece a “autoetnografia” como um diferencial, onde o pesquisador também é sujeito da pesquisa ao qual faz parte. Reis dialoga com os estudos identitários e fundamenta-se em Bamberg e Georgakopoulou⁹² quando concorda que é preciso poder “enxergar como um narrador constrói o mundo (e o outro)” (REIS, 2018, p.83).

Em seu artigo sobre autorregulação da aprendizagem, Basso e Abrahão (2017) desenvolvem um estudo utilizando uma abordagem de análise da narrativa oral como fonte e as narrativas escritas dos estudantes. O estudo apreende das narrativas autobiográfica sobre o percurso escolar dos estudantes, “suas dificuldades ao longo da escolarização, as experiências no contexto escolar e reflexões sobre as estratégias pessoais utilizadas nos estudos” (p.175).

As autoras não falam diretamente em identidade narrativa, no entanto, os ateliês autobiográficos de projetos utilizados são espaços de aprendizado e de expressão narrada de como os alunos aprendem a “protagonizar suas ações, através da autorregulação do pensar, do aprender a aprender e da construção da sua identidade pessoal [...] (p.176). Portanto, podemos considerar como uma estratégia a escuta de identidades narrativas de estudantes, e mesmo de docentes, em estudos e pesquisas no campo da educação. E ainda, contando com os estudos de Goodson *et al.* (2010) sobre a *aprendizagem narrativa*, pode-se ampliar a escuta para outros sujeitos de pesquisa.

A partir de um trabalho interventivo com uma turma do 9º ano de uma escola pública de Feira de Santana-BA, intitulado *conhece-te a ti mesmo: o gênero autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de linguagem, um estudo de caso*, Carneiro e Barreiros (2017) apresentam uma experiência de estudantes que produziram um livro com suas autobiografias. Apesar de não tratarem diretamente da temática da *identidade narrativa*, as narrativas produzidas pelos estudantes de como se identificam traz características desta, visto

⁹² Cf. BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. Text & Talk*, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2007.

que o trabalho objetivou repensar a prática docente e investir na valorização da identidade dos discentes elevando sua autoestima

Uma característica fundamental do gênero que precisa ficar explícita é a identidade entre narrador e personagem principal ser marcada pelo uso predominante da primeira pessoa. Na classificação das vozes da narrativa de uma autobiografia, isso é chamado de narração autodiegética, ou seja, o narrador relata em primeira pessoa ações que giram em torno de si próprio. O termo se diferencia da narrativa homodiegética, em que o texto é narrado em primeira pessoa, mas o narrador não corresponde à identidade do personagem principal, isto é, esse narrador relata, como um personagem secundário ou até mesmo figurante, ações que não dizem respeito a si” (CARNEIRO; BARREIROS, 2017, p.490).

No que tange às vozes da narrativa, Carneiro e Barreiros argumentam que o termo *autodiegética* se refere à pessoa que narra, em primeira pessoa, as ações que ocorreram sobre si próprio, ou seja, este tipo de narração traz relatos sobre a trajetória individual do sujeito, sua vida e identidade. Seguindo nesta vertente, Krug *et al* (2013) falam sobre as narrativas da carreira docente de identidades profissionais. Através de narrativa oral como instrumento metodológico no sentido de verificar como os professores enxergam sua profissão seu percurso de formação, “identificando os momentos significativos desse mesmo percurso” (KRUG *et al.*, 2013, p.109).

E sobre formação em percurso, Cunha e Cardôzo (2015) apresentam em seu artigo uma pesquisa de como a formação inicial implicou no trabalho de professores formados no curso de História da UFSM e como cada sujeito interpreta seu lugar social no ensino da História. Segundo os autores, a identidade narrativa teve destaque por meio da abordagem (auto)biográfica adotada no estudo.

A pesquisa a partir da autobiografia e narrativas também fizeram um diferencial no trabalho de Sena e Albuquerque (2020) quando estes investigam sobre os processos identitários de docentes universitários. Dentre as narrativas analisadas na pesquisa destes autores, revela-se as experiências que foram formadoras e entendemos que para ser construída, a identidade necessita de tempo e de espaço.

Outro estudo a respeito de identidade e narrativa, sob a ótica da área da saúde, Serpa Júnior (2011) propõe uma reflexão no campo da Psiquiatria em “três noções – corpo, experiência e narrativa – e como elas se entrelaçam em uma relação de influência mútua”. Fundamentando-se em Ricoeur para trazer uma análise a respeito da relação do corpo, experiência e da narrativa, afirma que na “prática dos cuidados é preciso tomar as construções narrativas individuais e culturais como parte integrante do trabalho clínico” (*ibid.*, p.4681).

Julgamos ser pertinente identificar dentre os 245 trabalhos dos descritores *abordagem (auto)biográfica e autobiográfica*, resgatados do Portal CAPES (conforme mostra a Tabela 1), quais assumem esta abordagem como um *método* de pesquisa. O *software NVIVO* filtrou 103 trabalhos que citam a palavra *método*, e, 83 que citam a palavra *metodologia* (conforme mostrado na Tabela 3). Optamos, portanto, em verificar os 103 trabalhos nos quais encontramos 24 artigos que assumem a pesquisa (auto)biográfica como um *método*, e realizamos um mapeamento com alguns destaques, conforme mostra o Quadro 13.

Quadro 13. Métodos indicados nos Artigos Selecionados dos Descritores Abordagem *AND* (Auto)biográfica / Autobiográfica: Destaques

N.	Título do Artigo	Método Indicado	Autor/es ⁹³
1	A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de Direito	Os autores defendem o método das histórias de vida como modalidade da pesquisa narrativa ou (auto)biográfica.	SORATTO; NOGUEIRA (2013)
2	A educação dos alunos das escolas pantaneiras na perspectiva da educação centrada no aluno	Neste trabalho as narrativas autobiográficas configuram-se como método de conhecimento.	GONÇALVES; NOGUEIRA (2017)
3	Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação	A pesquisa narrativa aparece a partir de memórias/recordações e enquanto método é uma forma de entender a experiência.	SOUZA; MEIRELES (2018)
4	Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos	Os autores trazem o método (auto)biográfico como possibilidade de “[...] mapear e compreender as narrativas (auto)biográficas de formação expressas nos portfólios reflexivos, escritos pelos futuros profissionais da educação, aqui também denominados aprendizes de professor” (p.199).	FRISON; SIMÃO (2011)
5	Abordagens biográficas de pesquisa e disposicionalismo sociológico	A abordagem biográfica de pesquisa aparece na Sociologia como método (análise).	JUNQUEIRA (2019)
6	Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente	Usa-se as narrativas (entrevistas) como método de pesquisa para articular conhecimentos docentes.	BATTISTEL <i>ET AL.</i> (2015)
7	Autobiografia, a (re)construção de sentidos e significados na formação de gestor ambiental	Explicitam o método autobiográfico como mecanismo de pesquisa para a (re)construção de sentidos e significados na área da gestão ambiental.	DIAS <i>ET AL.</i> (2017)
8	Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos.	Abordagem empírica e qualitativa é sustentada como campo da pesquisa autobiográfica.	BASSO; ABRAHÃO (2017)
9	Bacharéis que se tornam Professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior	Fundamentam que “o método autobiográfico possibilita ao sujeito, por meio da narrativa, revelar seus anseios e expectativas ante a profissão e a própria vida [...]” (p.200).	SILVA; SOUZA (2017)

Continua...

⁹³ Salientamos que os autores indicados fundamentam os métodos em outros autores não sendo cabível elencarmos todos nesta explanação.

N.	Título do Artigo	Método Indicado	Autor/es ⁹⁴
10	Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico	A pesquisa autobiográfica aparece com procedimentos metodológicos etnográficos, gerados por meio de narrativas. Afirma-se que “a pesquisa autobiográfica é um método de investigação qualitativo e tem como base os escritos sobre a vida, ao considerar que todo percurso de vida é formativo, no sentido de organizar temporal e estruturalmente os aprendizados no decorrer de sua própria história [...]” (p.33).	GIRARDI; RAUSCH (2019)
11	Contribuições formativas do PIBID para a prática de reflexão linguística no ensino de Língua Portuguesa	Ancoram-se no método (auto)biográfico para um ateliê de ideias.	SILVA; MADUREIRA (2020)
12	Docência em classes multisseriadas na roça	Utiliza-se o método (auto) biográfico, do qual compreende-se o movimento da pesquisa-formação realizado com professores de classes multisseriadas.	MOTA; SILVA (2020)
13	Itinerarios de exito y rupturas en la educacion de segunda oportunidad	Os autores assumem o método biográfico como norteamento em sua pesquisa de itinerários na educação.	SALVA-MUT <i>ET AL.</i> (2016)
14	Militância e ocupação: dimensões autoetnográficas na pesquisa sobre movimentos sociais.	Os autores fundamentam-se na narrativa como método para recapitular experiências.	ARAÚJO; BASTOS (2018)
15	Narrativas de moradores do Rosado/RN: viver, contar, preservar seu lugar	A pesquisa (auto)biográfica vem como método de investigação.	FERNANDES <i>ET AL.</i> (2019)
16	Narrativas de professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer	Método (auto)biográfico aparece através da realização das entrevistas narrativas.	SOUZA <i>ET AL.</i> (2020)
17	Narrativas de si na iniciação à docência	A abordagem (auto)biográfica aparece não só como um importante elemento de investigação das trajetórias formativas, mas também como método que “[...] possui um aspecto intra-reflexivo que o sujeito leva em conta ao falar de si [...]” (p.60).	SILVA; RIOS (2018)
18	Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB.	A entrevista (narrativa) como “método básico e flexível” (p.175) para compreender trajetórias, dando ênfase à importância do cotidiano como base de trabalho e reflexão epistemológica. “[...] entender os elementos que constituem a feitura das histórias de vida, das observações sobre o mundo e sobre o eu nas várias experiências enfrentadas. Experiências de viagem, de autorreconhecimento, de identificação prática, de conflito e estranhamento, e de fortalecimento das comunidades de sentido que a vida social acessa, reforça, transforma” (p.170).	BENEVIDES; PINHEIRO (2018)
19	O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional	Apresentam o relato autobiográfico como um método de pesquisa.	COSTA (2010)
20	PIBID como uma epistemologia da formação de professores no cotidiano escolar.	Neste trabalho, a pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem (auto)biográfica, de natureza qualitativa e que “caracteriza-se por ser um método que possibilita ao sujeito que narra construir e revelar sentidos para o vivido, para suas experiências, logo para o seu processo de formação [...]” (p.100).	SILVA F. (2019)
21	Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional	Aqui a abordagem autobiográfica vem como método das histórias de vida.	SANTOS <i>ET AL.</i> (2020)
22	Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica	A autora fundamenta a abordagem (auto)biográfica, em Nóvoa e Finger, tendo como uma das fontes destes autores, a obra <i>Método (auto)biográfico e a formação</i> (NÓVOA; FINGER, 2013).	BRAGANÇA (2011)

Continua...

⁹⁴ Salientamos que os autores indicados fundamentam os métodos em outros autores não sendo cabível elencarmos todos nesta explanação.

N.	Título do Artigo	Método Indicado	Autor/es ⁹⁵
23	Trabalho docente em classes multisseriadas: diferentes modos de entender a diferença na escola	Os autores ancoram-se no método (auto)biográfico.	SILVA ET AL. (2019)
24	Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de Língua Inglesa.	Este trabalho traz uma pesquisa autobiográfica, fundamentam-se em autores que defendem esta abordagem como método: “o método biográfico surge como resposta a uma necessidade das Ciências Sociais: necessidade de uma nova metodologia, de uma antropologia do concreto, do cotidiano” (p. 205).	ALIANÇA (2011)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos autores indicados

Como podemos verificar no Quadro 13, aproximadamente 10% de 245 publicações encontradas com os descritores *abordagem AND (auto)biográfica / autobiográfica* declaram ser esta abordagem um método de pesquisa, ou seja, 24 artigos, dos quais variam as diferentes maneiras de análises multirreferenciadas, todavia todos concordem com a potencialidade que este método traz para as pesquisas para a área das Ciências Humanas (e outras) com seu olhar apurado sobre o sujeito e suas narrativas. Embora algumas publicações das 245 filtradas pelo Portal CAPES não declarem abertamente a abordagem (auto)biográfica/autobiográfica como um método de pesquisa, ocorre que alguns autores chegam a utilizá-la como um método e a descrevem como uma metodologia de pesquisa.

Sobre esta seção do Portal da CAPES

Em geral, esta seção do Portal CAPES nos aponta as publicações de dados em pequena escala e metadados de pesquisas realizadas com os descritores *currículo narrativo/a, pedagogia narrativa, identidade profissional e narrativa*, bem como os diversos estilos de *pesquisa (auto)biográfica e narrativas*.

Dos achados no referido banco de dados foram analisados um total de 134 artigos publicados no período de 1995-2020, de 29 periódicos diferentes selecionados com base nos critérios acima mencionados, de aproximações aos eixos de interesse da tese.

O periódico que concentrou um maior número de artigos averiguados foi a Revista *HOLOS* com oito trabalhos, seguido da Revista *Currículo sem Fronteiras* com seis publicações, e depois a *Revista Educação*, com quatro trabalhos. Outros periódicos que também se destacam são a *Revista Portuguesa*, a *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, o *Caderno Cedes; Práxis & Saber (Colômbia)*, *Veredas e Bolema*.

⁹⁵ Salientamos que os autores indicados fundamentam os métodos em outros autores não sendo cabível elencarmos todos nesta explanação.

Realizamos os seguintes quantitativos de análises de cada eixo de interesse da Tese (Tabela 1): 35 artigos relacionados aos descritores *currículo narrativo/a*; cinco trabalhos relacionados à *pedagogia narrativa*; da busca dos descritores “*identidade profissional*” AND “*pedagogo*” no título, somente um trabalho foi encontrado e analisado; do descritor “*identidade profissional*” AND “*pedagogia*”: analisamos três trabalhos; de “*identidade*” AND “*narrativa*”, 13 trabalhos foram analisados; da “*pesquisa narrativa*” AND “*educação*” analisamos quatro textos que tem em seus títulos, ao mesmo tempo, estes descritores; e de “*narrativas*” AND “*educação*”, analisamos seis publicações.

Para a tessitura do texto a respeito da *abordagem AND (auto)biográfica/autobiográfica* (identificados na Tabela 1) utilizamos o *software NVIVO* para codificar os 245 artigos (Tabela 3). Destes trabalhos, identificamos os seguintes subdescritores, entre outros: 47 artigos fazem referência ao *currículo*; 54 referenciam à *pedagogia*; 121 fazem referência ao *ensino*; 135 textos se referem à identidade, profissional ou narrativa; 145 abordam sobre as narrativas; 158 se referem às experiências; e 153 à abordagem (auto)biográfica. Dentro desta codificação de textos (auto)biográficos, observamos que dos 245 artigos, 103 trabalhos fazem referência ao método, sendo que 24 especificamente ao método ao (auto)biográfico narrativo. Ademais, deste quantitativo supracitado, selecionamos e analisamos os artigos que fazem menção a alguns subdescritores de interesse da tese, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4. Artigos dos Descritores Abordagem AND (Auto)Biográfica / Autobiográfica que fazem menção aos eixos de interesse da Tese

Subdescritores utilizados	Artigos analisados que fazem menção aos subdescritores indicados
Currículo AND narrativo	4
Pedagogia AND narrativa	8
Identidade AND profissional	23
Identidade AND narrativa	8
Método	24
Total	67

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, os artigos analisados relacionados ao descritor “currículo narrativo/a” demonstram que há uma predisposição docente para o desenvolvimento de práticas e pesquisas curriculares que tenham as contribuições de diversos tipos de pesquisa narrativa. Observamos que entre os autores mais utilizados nestas publicações do campo do Currículo e da Educação, estão Michael Young, Sacristán, Miguel Arroyo, Tadeu-Silva, Paulo Freire, Dewey, sendo Ivor Goodson o mais citado. Percebemos uma mesclagem de pensadores de outros campos, como

Delory-Momberger, Abrahão, Ricoeur, Bakhtin, Bruner, Larrosa, Vygotsky, Bauman, Clandinin e Connelly, Hall, A. Bolívar, Josso, Deleuze, entre outros.

Em relação à “pedagogia narrativa”, as narrativas são descritas como uma possibilidade de se fazer pedagogia, considerando suas inúmeras opções e estilos de ensinar-aprender, buscase o como ensinar e como provocar o aprendizado. É importante destacar que das cinco publicações analisadas, somente uma é brasileira, da Universidade Federal de Goiás (UFG), sendo as outras de países estrangeiros, como Argentina, Espanha e Colômbia. Dentre os autores mais citados neste descritor que aparecem tanto nas publicações estrangeiras quanto na brasileira, estão Morin, Stenhouse, Ricoeur, Bruner, Dewey, Clandinin e Connelly.

Verificamos no descritor da “identidade profissional” uma escassez de trabalhos que tenham em seu título uma referência direta à identidade profissional do *pedagogo*. Em relação à “identidade narrativa”, os textos revelam que esta se promove através da construção de narrativas de identidades de si mesmo, dos meios profissionais e sociais articulados às experiências.

Embora os dados analisados sejam extensos, não encontramos nos artigos tentativas para a elaboração um currículo narrativo que parte das narrativas, mas percebemos a utilização das narrativas para fins de aprendizado oriundos de diversas naturezas, métodos e didáticas.

1.2 Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Realizamos uma pesquisa de dados das dissertações de mestrado e teses de doutorado no Portal do BDTD relacionadas com os eixos de pesquisa deste estado da arte no recorte temporal compreendido entre 1995 e 2020, e tais registros identificaram 32 dissertações e 53 teses que aparecem nos filtros de busca, conforme demonstrando na Tabela 5.

Tabela 5. Demonstrativo da busca no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Descritores	Tipo de busca	Opções de busca	Dissertações	Teses
Currículo+narrativo+pedagogia+narrativa	básica	Todos os campos	0	0
Currículo+narrativo AND pedagogia+narrativa	avançada	Todos os campos	0	0
Currículo+narrativo	básica	Títulos	0	0
Currículo+narrativa	básica	Todos os campos	4	4
Pedagogia+narrativa	avançada	Todos os campos	9	5
	avançada	Títulos	14	36
Pedagogia AND narrativa				
Identidade+narrativa AND pedagogo	avançada	Todos os campos	1	5
Identidade+narrativa AND profissional	avançada	Todos os campos	4	3
Total	--	--	32	53

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Portal da BDTD (jul.2019; atual. jan.2021)

Em busca básica dos trabalhos não encontramos nenhuma publicação com o título “currículo + narrativo + pedagogia + narrativa”, e na avançada, utilizando o operador booleano *AND* com os descritores “currículo + narrativo *AND* pedagogia + narrativa”⁹⁶ também não retornaram dados com estas nomenclaturas.

Do total dos achados (conforme a Tabela 5) selecionamos 24 trabalhos, sendo 11 dissertações e 13 teses, organizados por eixos de interesse e analisados a seguir.

Utilizando os descritores “currículo + narrativo”⁹⁷ em busca básica e na opção “em todos os campos”, retornaram nove trabalhos, dos quais selecionamos duas dissertações e três teses que abordam diferentes ideias a respeito de um currículo narrativo, conforme mostra o Quadro 14.

Quadro 14. Trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: Currículo + Narrativo

Ano	Tipo	Título do trabalho	Autor/a	Instituição	Palavras-chave
2007	Tese de doutorado	Memórias de professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa	PACHECO SILVA, Mirian	Universidade Estadual de Campinas- Unicamp.	Currículos sexualidade narrativa memória professores - formação
2013	Tese de doutorado	A confluência do currículo na criação de textos audiovisuais: uma proposta de uso dos meios para as (i)mediações	BARBIELLINI, Daniel Amadei Gonçalves	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Alfabetização midiática alfabetização audiovisual currículo
2014	Dissertação de mestrado	Formação artística: tensões entre aprendizado informal e abordagens escolares	FERREIRA, Sérgio Roberto Vaz	Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.	Arte; Cultura; Imagem; Formação do professor
2014	Dissertação de mestrado	Materiais didáticos curriculares e identidades docentes: o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais	FACCIO, Thais Castioni Gomes	Universidade Estadual de Campinas- Unicamp	Identidade, currículo; narrativas docentes; materiais didáticos
2017	Tese de doutorado	Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese	RODRIGUES, Alessandra	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Narrativas digitais autoria currículo narrativo

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Portal da BDTD (jul.2019; atual. jan.2021).

⁹⁶ Realizamos uma nova consulta em janeiro de 2021 e não encontramos nenhuma publicação com o título desta tese.

⁹⁷ Na busca básica dos descritores “currículo+narrativo” o Portal amplia automaticamente para a combinação currículo+narrativa, currículo+narrative, currículo+narrativas.

Realizamos uma busca avançada utilizando o operador booleano “+” nos descritores pedagogia + narrativa e na opção “todos os campos”, assim foram mostrados 14 trabalhos, sendo nove dissertações e cinco teses. Destes achados selecionamos 4 trabalhos, sendo 2 dissertações e 2 teses que têm alguma relação com nossa temática investigada.

Quadro 15. Trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: Pedagogia + Narrativa (“todos os campos”)

Ano	Tipo	Título do trabalho	Autor/a	Instituição	Palavras-chave
2014	Dissertação de mestrado	Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários	SILVA, Silvia Helena Ferreira da	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Técnicos em assuntos educacionais; processos identitários; pedagogos; narrativas de formação.
2016	Tese de doutorado	Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur	RAIC, Daniele Farias Freire	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Pedagogicidade; devir-pedagogo; pedagogo-bricoleur; ser pedagogo; pedagogos - narrativas pessoais; currículos; prática de ensino
2017	Tese de doutorado	Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola	SPEAKES, Neusely Fernandes Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Autonomia escolar; professores - formação profissional; educação permanente
2019	Dissertação de mestrado	Conversas de Corredores: Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	SANTANA, Marcela Lopes de	Universidade Estadual Paulista (UNESP - São José do Rio Preto)	Coordenador pedagógico; currículo; formação continuada; narrativas; Matemática nos anos iniciais.

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Portal da BDTD (jul.2019; atual. jan.2021)

Na busca avançada foram pesquisados os descritores pedagogia *AND*⁹⁸ narrativa nos “títulos” de teses e dissertações e o resultado retornou com 50 trabalhos relacionados a estes termos, sendo 36 dissertações e 14 teses, no entanto, destas publicações selecionamos seis dissertações e quatro teses que contribuem para a discussão deste eixo da pesquisa, conforme mostra o Quadro 16.

⁹⁸ Na opção de busca avançada o BDTD lança o operador booleano *AND* automaticamente quando digitado mais de um descritor nos campos de buscas.

Quadro 16. Trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: Pedagogia *AND* Narrativa (“títulos”)

Ano	Tipo	Título do trabalho	Autor/a	Instituição	Palavras-chave
2003	Dissertação de mestrado	Ensino de Ciências e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo: narrativas e práticas de professoras das séries iniciais.	MAUÉS, Ely Roberto da Costa	Universidade Federal de Minas - UFMG	Ensino; séries iniciais; ciências; professores.
2015	Dissertação de mestrado	Narrativas de usos pedagógicos de ferramentas tecnológicas na docência do ensino médio.	SARAGIOTO, Vivian Aparecida Vetorazzi Narrativas	Universidade Metodista de São Paulo	Educação; processo ensino e aprendizagem; portal educacional; ambientes virtuais
2015	Tese de doutorado	Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior.	VIDAL, Odaléa Feitosa	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Inovação; práticas pedagógicas; TDIC; ensino superior.
2017	Dissertação de mestrado	Andarilhando pelas trajetórias de formação: narrativas (auto)biográficas de pedagogas docentes universitárias.	REIS, Cristiane Medianeira da Silva	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Narrativas; (auto)biográficas; trajetórias de formação; pedagogias docentes dos cursos de pedagogia
2018	Tese de doutorado	Oficinas pedagógicas de geografia: costurando narrativas de experiências da vida docente.	FRIGERIO, Regina Celia	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Oficina pedagógica; formação de professores; geografia - estudo e ensino.
2018	Dissertação de mestrado	Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri /URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes.	MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares	Universidade Federal do Ceará - UFCE	Saberes pedagógicos; racionalidade pedagógica; professores; ensino superior.
2018	Tese de doutorado	Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB.	SOUZA, Zelmielen Adornes	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Docência virtual em música. pedagogia; Universidade Aberta do Brasil; pesquisa biográfica; teoria fundamentada
2019	Tese de doutorado	Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas.	ASSIS, Marília Del Ponte de	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Corpo; Práticas corporais; formação de professores; pedagogia; educação física.
2019	Dissertação de mestrado	Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho.	SILVA, Cristina Ramos da	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Formação; coordenador pedagógico; experiência formadora; pesquisa-formação; incidente crítico.
2019	Dissertação de mestrado	Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação.	TAHAN, Simone Pannocchia.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Formação; coordenador Pedagógico; experiência formadora; pesquisa-formação

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Portal da BDTD (jan.2021)

No Quadro 17 mostraremos as publicações encontradas no BDTD a respeito do eixo “identidade narrativa”. Em uma busca simples o portal não retornou trabalhos com o descritor “identidade narrativa de pedagogos”.

Na busca avançada utilizando os operadores booleanos “+” e “AND” com os descritores “identidade+narrativa” AND “pedagogos” e em “todos os campos”, foram encontradas 6 publicações, sendo uma dissertação e cinco teses. Com as mesmas opções de buscas, mas combinando “identidade+narrativa” AND “profissional”, foram filtrados sete trabalhos que abordam estas temáticas com diferentes perspectivas, sendo quatro dissertações três teses (conforme mostra a Tabela 5). Das 10 publicações encontradas, três trabalhos apareceram nas duas buscas, então selecionamos uma dissertação e quatro teses que mais se aproximam do debate que envolve este eixo da pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 17:

Quadro 17. Achados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Eixo: “Identidade + Narrativa AND Pedagogo” / “Identidade + Narrativa AND Profissional”

Ano	Tipo	Título do trabalho	Autor/a	Instituição	Palavras-chave
2009	Dissertação de mestrado	Memórias de professoras: identidade e autorias na formação docente	CANTALICE, Maria Betânia do Nascimento	Universidade Federal da Paraíba	Memórias de professoras, identidades, autorias, formação docente.
2009	Tese de doutorado	Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si: os grupos referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente	GABRIEL, Gilvete de Lima	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação; Formação continuada; Identidade docente
2016	Tese de doutorado	Os processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE	RODRIGUES, Ana Beatriz Garcia Costa	Pontifícia Universidade e Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS	Identidade docente, práticas docentes, ensino universitário, mal-estar docente, Identidade Narrativa.
2017	Tese de doutorado	Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola	SPEAKES, Neusely Fernandes Silva	Pontifícia Universidade e Católica de São Paulo	Autonomia na escola; narrativa pedagógica; formação continuada de professores em serviço.
2017	Tese de doutorado	Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese	RODRIGUES, Alessandra	Pontifícia Universidade e Católica de São Paulo	Narrativas digitais Autoria Currículo narrativo

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Portal da BDTD (jul.2019; atual. jan.2021)

A seguir realizamos uma breve análise das publicações, do que dizem as dissertações e teses selecionadas relacionadas à nossa tese.

Tessituras: O que dizem as Dissertações e Teses da BDTD – Alguns Destaques

a) Currículo + Narrativo

Silva (2007) embasa-se em Goodson (1995); Pacheco (2005); Tadeu-Silva (1995, 2002); Moreira (1997); e Lopes (2005) para explicar alguns conceitos do campo do currículo e sustenta que não existe um consenso no entendimento deste conceito. Ao argumentar sobre o currículo narrativo Silva (2007) ancora-se em Goodson (2007) e coaduna com este autor quando reafirma que a proposta de um currículo narrativo está longe de ser bem definida, porém, “instiga-nos a pensar em novas especificações para o campo curricular” (SILVA, 2007, p. 145), como a aprendizagem ligada ao contexto da vida na ideia defendida por Goodson *et al.* (2010) a *aprendizagem narrativa*.

A autora entende que a aprendizagem está situada em um contexto tanto formal quanto informal e que as histórias de vida interferem na produção de conhecimento. “A ideia é pensar em propostas múltiplas e, nesse caso, penso em currículo narrativo, visto que, a realidade educacional também é múltipla e constituída por múltiplas histórias de vida” (SILVA, 2007, p.149), compreende-se a perspectiva do currículo narrativo enquanto “eixo norteador das ações pedagógicas” (*ibid.*, p. 174).

Na tese de Barbiellini (2013) aborda-se sobre as práticas de mediação pedagógica em uma mediação para o desenvolvimento de um currículo narrativo. O autor se respalda-se em Goodson (2007) para conceituar a *aprendizagem narrativa*, aquela que está dentro do contexto da vida, e em seguida surge com o conceito de currículo narrativo

A concepção de currículo narrativo surge aqui como potência, um devir a ser tecido (de forma *arizomática* e não pela linearidade) de acordo com histórias de vida e práticas cotidianas de alunos e professores que o significam por meio da criação e curadoria dos textos audiovisuais, bem como pela maneira com a qual os compartilham nos ambientes em rede (BARBIELLINI, 2013, p. 42, grifo do autor).

Segundo o referido autor, entre as identidades individuais e coletivas existem histórias criadas por afetos e conexões dos sujeitos.

Faccio (2014) sustenta em Goodson (2013a)⁹⁹ a concepção de currículo narrativo e concorda que este proporcione outras possibilidades de inclusão social e de identidades

⁹⁹ Da edição utilizada por Faccio (2014) Cf.: GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Editora Vozes: Rio de Janeiro. 2008.

memórias narrativas dos atores envolvidos. No âmbito de sua pesquisa, a autora apresenta narrativas de práticas docentes frente ao uso dos sistemas apostilados e assume que das práticas curriculares no contexto da disciplina de Ciências não percebe perspectivas educativas que se aproximem da proposta do currículo narrativo, pelo contrário, encontra programas prescritivos.

O estudo de caso trazido por Ferreira (2014) investiga a relação entre a concepção de alunos sobre Arte, de quais conhecimentos artísticos os alunos adquiram informalmente desta área de estudo, e o ensino de arte na escola. A partir de questões trazidas das entrevistas semiestruturadas, Ferreira insere reflexões acerca do currículo narrativo, e ancorado em Goodson (2007), define este currículo como aquele que percebe a aprendizagem como: algo ligado às histórias de vida dos indivíduos; às trajetórias das instituições que oferecem uma educação formal; e às histórias de comunidades em que se desenvolva uma aprendizagem informal. A referida investigação sugere mecanismos de como as práticas de um projeto de extensão podem integrar-se a um currículo narrativo e propõe conteúdos produzidos pelos alunos que poderiam estar ligados a esta possibilidade (de um currículo narrativo).

A *narrativa-tese* de Rodrigues (2017) estuda a respeito de narrativas digitais das quais associam-se ao conceito de currículo narrativo de Goodson (2007). O estudo analisa e veicula narrativas digitais de aprendizagem (NDA) “como possibilidade para a construção de um currículo narrativo na formação de professores e sua influência: a) na construção da autoria docente; b) na aproximação/apropriação/significação da tecnologia para uso pedagógico” (*ibid.*, p. 32).

A autora afirma que em sua pesquisa as NDA contribuíram para a construção de um currículo narrativo na formação, empoderaram os sujeitos e alteraram “[...] suas percepções sobre a importância de acolher os conhecimentos dos alunos e compreender seus percursos particulares de aprendizagem articulando-os com o coletivo num movimento dialético e dialógico [...]” (RODRIGUES, 2017, p. 223).

b) Pedagogia + Narrativas / AND Narrativas

Dos trabalhos que retornaram da busca com os descritores *pedagogia + narrativas* do BDTD, encontramos um que discute a análise de processos identitários de pedagogos que atuam como técnicos de assuntos educacionais (TAEs) na Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), da autoria de Silva (2014) que apresenta em sua pesquisa uma contribuição de como as narrativas destes pedagogos revelam um movimento de “[...] construção, reconstrução e transformação, por meio das experiências” (*ibid.*, p. 7).

Apesar da referida autora não abordar sobre uma pedagogia narrativa (não é objetivo de sua investigação), a partir das narrativas dos sujeitos, argumenta sobre uma formação e autoformação presente no desenvolvimento do processo identitário profissional, onde os participantes expressam que o “[...] ‘aprender a ser’ e o ‘fazer-se’ professor/TAE se constitui uma atividade complexa e desafiadora, que envolve as dimensões intrapessoais e interrelacionais docentes” (*ibid.*, p. 93). Revela-se no estudo que os pedagogos entendem a formação como “como um processo que acontece ao longo de sua trajetória” (*ibid.*, p. 93).

A partir da bricolagem (KINCHELOE, 2007; BERRY, 2007; CERTEAU, 2014¹⁰⁰) como opção metodológica, Raic (2016) analisou os dados das narrativas de seis pedagogos, dos quais identifica como “pedagogo-*bricoleur*”. Segunda a autora, o conceito de “pedagogo-*bricoleur*” se refere àquele “que produz suas realidades em diferentes contextos, que se precipita e provoca rupturas, criando algo novo, criativo; aquele que produz novas realidade, novas possibilidades, num mundo que acreditamos em sua complexidade” (RAIC, 2016, p. 126). E ainda:

[...] quem realiza um trabalho somente considerando as estratégias é o pedagogo modelado por uma identidade, mas, quem realiza um trabalho considerando as estratégias e as táticas, em simbioses, é o pedagogo-*bricoleur*, cujos feitos o levam à atividade criativa, inventiva. O pedagogo-*bricoleur* está sempre em devir-pedagogo (*ibid.*, p. 129, grifo da autora).

Raic (2016) investiga como os pedagogos são afetados pelo “si” e pelas “experiências” que são entendidas como intensidades, pedagogidades, no devir-pedagogo (vai se compondo como tal). A autora acredita que a formação do pedagogo não está restrita à formação acadêmica em Pedagogia, mas sem esta formação não é possível a formação do profissional pedagogo. Argumenta, ainda, que esta formação se relaciona a um currículo, sobre o qual discute-se alguns tipos, como o “currículo prescrito”, “currículo-decalque” e o “currículo- mapa, rizomático”:

- **currículo-prescritivo:** [...] currículos organizados em torno de disciplinas cristalizadas, paralisadas, fechadas em seus limites definidos, cujas fronteiras abertas estão aparentemente desprezadas [...] (*ibid.*, p. 108).
- **currículo-decalque:** [...] a superação da padronização formativa, sob o manto de um currículo-decalque, rígido e limitado em suas possibilidades, tem se apresentado como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas instituições formativas de pedagogos (*ibid.*, p.120)
- **currículo- mapa, rizomático:** “[...] a ideia de um currículo-mapa, refiro-me a um dispositivo formativo que possibilite ao sujeito ficar à espreita de que algo lhe atravesse, lhe aconteça. Diferentemente dos currículos generalistas que ocupam todo o tempo escolar do estudante com disciplinas e mais disciplinas [...] (*ibid.*, p. 122, grifos nossos).

¹⁰⁰ Para a edição utilizada por Raic (2016) Cf.: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 19ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Raic inspira-se em Deleuze e Guattari (1995) para compor os conceitos sobre os decalques, os mapas e os rizomas, e sustenta que o currículo-mapa, rizomático, favorece a “emergência de um pedagogo-*bricoleur*, demonstra articular seus saberes tácitos e táticos, em sua prática pedagógica” (RAIC, 2016, p. 146), ademais, a autora conclui que o pedagogo-*bricoleur* emerge “nas/das tramas de sua pedagogicidade” (*ibid.*, p. 147).

Entre outros autores, Speakes (2017) ancora-se principalmente em Goodson e Gill (2011) no desenvolvimento de sua tese sobre narrativas construídas na formação e colaboração entre professores na escola. A autora desenvolve sua pesquisa conduzida pela ideia propositiva dos estudos a respeito da pedagogia narrativa de Goodson e Gill (2011), e concorda com estes autores quando afirma que a narrativa coletiva pode ser tida como uma forma de “construção e reflexão sobre a prática com objetivos de crescimento da consciência individual” (SPEAKES, 2017, p. 20).

Trata-se de uma *pedagogia narrativa* no ensino e aprendizagem inserida em uma comunidade formativa, ideia defendida por Goodson e Gill (2011), aprofundada amplamente por Speakes. A autora argumenta que é necessário compreender narração e aprendizagem narrativa como complementares, e a “narrativa deve ser vista como uma prática pedagógica que considera a identidade e integridade do educador/facilitador e envolve também os aspectos emocionais da aprendizagem” (SPEAKES, 2017, p.64).

Através das narrativas, Santana (2019) explana sobre os coordenadores pedagógicos que exercem função de formadores de professores na formação continuada de Matemática ensinada pela/os professoras/es nos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, a autora discute “o currículo explicitado pelas narrativas dos fazeres das/dos coordenadoras/es pedagógicas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (SANTANA, 2019, p. 15).

Orientada pelas teorias pós-críticas de currículo, Santana dá ênfase ao discurso e ao diálogo que valoriza a voz dos participantes e ancora-se em Connelly e Clandinin (1995) para definir o termo “narrativa” que pode ser entendido em três sentidos: “como fenômeno que se investiga; como método de pesquisa; e como uso para diferentes fins, por exemplo para a formação de professores” (SANTANA, 2019, p. 29).

A referida autora não fala em pedagogia narrativa, porém seu trabalho revela uma relação das narrativas com a promoção da formação de professores através do trabalho dos coordenadores pedagógicos, que assumem uma identidade de formadores/as, enquanto se formam outros professores. Reconhece que a educação, o currículo e processo ensino-aprendizagem precisam dar espaço para as “experiências subjetivas dos sujeitos” (*ibid.*, p. 22)

e entende “a narrativa como a experiência posta em relatos, como construtos pessoais de sentido, elaborados ao se olhar o passado e reconstruí-lo no presente por intermédio da linguagem” (*ibid.*, p. 29).

Dos outros trabalhos achados com os descritores *pedagogia AND narrativa*, da busca avançada no BDTD, destacamos entre outros, a dissertação de Maués (2003) retrata um estudo de narrativas de professoras dos anos iniciais concernente ao ensino de ciências. O autor utiliza-se do conceito de Lee Shulman (1987; 2014¹⁰¹) sobre o *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK - Pedagogical Content Knowledge)* para compreender como se dá a relação entre o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico de conteúdo nas práticas dos docentes no processo ensino-aprendizagem.

Com amplo arcabouço teórico Maués estuda sobre o conceito de conhecimento e sua essencialidade para o ensino, elege-se o entendimento de Shulman para definir o conhecimento de base para a formação de professores em sete categorias de saberes: o conhecimento de conteúdo; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento de currículo; o conhecimento pedagógico de conteúdo; o conhecimento dos alunos e suas características; o conhecimento de contextos educacionais; e o conhecimentos dos fins educacionais, propósitos, valores, suas filosofias e bases histórias (SHULMAN, 1987; 2014).

No campo de estudo das narrativas Maués (2003) fundamenta-se principalmente em Bruner (2001; 1987) e Benjamin (2012)¹⁰² e sustenta que as narrativas são uma forma de comunicação, um instrumento e um modo de pensamento pelo qual as experiências podem se tornar compreensíveis, memoráveis e compartilhadas, assim como o narrador, “o professor retira da experiência o que conta e incorpora em suas histórias a experiência de seus ouvintes. Os professores percebem que os alunos aprendem com maior facilidade através das narrativas e as utilizam com frequência” (MAUÉS, 2003, p. 41).

Da análise das narrativas das professoras o autor revela que apesar dos conhecimentos de conteúdo sobre ciências nos anos iniciais ser precário, há um rico conhecimento pedagógico de conteúdo (*PCK*). Identificam-se estratégias de ação que promovem as práticas das docentes para a mediação dos conteúdos de ciências, das quais o autor classifica em: “estratégias de vivências e sensibilização; estratégias de síntese; estratégias de problematização e sondagem; estratégias de ‘mão na massa’; estratégias de investigação; estratégias interdisciplinares;

¹⁰¹ O artigo de Shulman (1987) foi traduzido para o português por Leda Beck com revisão técnica de Paula Louzano e publicado no Brasil em 2014.

¹⁰² Para a edição utilizada por Maués (2003) Cf.: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

estratégias de metáforas e analogias” (MAUÉS, 2003, p. 71). O estudo aponta que as narrativas são um caminho para organizar as práticas dos docentes diante dos conhecimentos pedagógicos de conteúdos e que é possível se trabalhar em grupo com a ajuda de interlocutores, como outros docentes de outras áreas, para discutir projetos de trabalho desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que Maués chama de *PCK* transdisciplinar.

Como Maués, Saragioto (2015) mapeia experiências de professores através de narrativas ancorando-se em Bruner (2001), quando entende a narrativa como instrumento que cria espaços de diálogo subjetivos e constrói significados da cultura, e sustenta-se em Shulman (2005) no tocante ao pensamento da narrativa como representação do saber. Discorre-se amplamente do pensamento de Connelly e Clandinin (1990) sobre a pesquisa narrativa entendida como “o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. E ainda, a narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado” (SARAGIOTO, 2015, p. 19).

Considera-se que na investigação narrativa os seres humanos contam suas histórias e extraem sentidos do mundo (CONNELLY E CLANDININ, 1995). Saragioto investiga o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas na docência do ensino médio, de como os professores de escolas públicas de São Paulo integram em suas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos. De acordo com a análise dos relatos, o estudo revela que os professores trocam experiências entre pesquisadores da rede pública de ensino e diferenciam suas aulas através do uso de tecnologia e recursos disponibilizados no Portal¹⁰³ educacional investigado. Saragioto conclui que as narrativas impulsionam a reflexão da prática pedagógica docente e o Portal verificado no estudo provoca os professores a elaborarem estratégias para o uso das ferramentas disponibilizadas para as aulas serem mais criativas.

Vidal (2015) traz um estudo a partir de narrativas de professores de ensino superior para investigar as práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias digitais. Entre outras análises constatadas pela autora, destacamos algumas conclusões da autora quanto as narrativas:

- dão relevância ao processo de "*ensino e aprendizagem aos sujeitos da pesquisa*" (p.179, grifo nosso);

¹⁰³ Segundo Saragioto (2015) o Portal faz parte de uma empresa que atua no ramo do desenvolvimento de conteúdos educacionais para professores e alunos do ensino médio e fundamental, tanto no segmento de escolas públicas como privadas de São Paulo. A autora não revela o nome do referido Portal investigado em sua dissertação de mestrado.

- identificam sentidos significativos que sinalizam “*experiências do docente como pesquisador*” (p.179, grifo nosso);
- revelam que além de todo o conhecimento científico elaborado os participantes “*incorporaram novos conhecimentos que se integraram às diferentes formas de ensinar e aprender*” (p.179, grifo nosso);
- mostram a existência de “*relações subjetivas entre o ser docente e as práticas pedagógicas inovadoras* (p.180, grifo nosso)”;
- comprovam que os sujeitos trazem em seu currículo uma “*vasta experiência*” no campo de atuação, bem como “*compartilham em suas práticas docentes*” (p.182, grifo nosso).

Percebemos, portanto, mesmo que Vidal (2015) não tenha investigado sobre uma pedagogia narrativa, não era seu objetivo, sua tese revela através de narrativas docentes, que a formação é parte das trajetórias profissionais dos sujeitos participantes, em suas práticas pedagógicas vivenciadas, compartilhadas e narradas.

Reis (2017) investiga sobre a relação das narrativas (auto)biográficas das trajetórias de formação de quatro pedagogas docentes dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) e do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e as práticas docentes. A autora constata nas narrativas que as trajetórias de formação estão diretamente relacionadas às práticas educativas e experiências significadas em sala de aula como fruto de um caminho formativo.

Percebo o potencial formativo e reflexivo que as narrativas (auto)biográficas possuem, pois foi refazendo o caminho formativo, através da narração das lembranças que as docentes deram sentido, significado e ressignificaram sua trajetória pessoal e formativa, percebendo que todas as experiências deste caminho se relacionam hoje, à prática docente. Estas experiências estão ao longo da narrativa de cada uma e nas dimensões que apareceram no decorrer da pesquisa, como a escolha pelo curso de graduação ou mestrado, a formação continuada em cursos de aperfeiçoamento ou especialização, mestrado e doutorado. Os desafios e as dificuldades para trilhar a formação continuada, os laços afetivos que são necessários para vida, o sentido de ensinar e o olhar sensível aos alunos e a teoria relacionada com a prática educativa (REIS, 2017, p. 89).

Reis proporciona uma contribuição relevante para este estado da arte quando percebe que as narrativas (auto)biográficas trazem um potencial formativo e reflexivo, e no grifo nosso, estas lembranças são significadas e ressignificadas pelos sujeitos, estão diretamente articuladas com as trajetórias pessoais e formativas com experiências relacionadas à prática docente.

A tese de Frigerio (2018) investiga o cotidiano de professores através de oficinas pedagógicas para o ensino de geografia como *espaçotempos* de formação docente. A autora

utiliza a pesquisa “com” o cotidiano fundamentando-se, entre outros, em Alves (2001¹⁰⁴; 2010), Alves e Garcia (2001), e Ferraço (2005, 2007), quando argumenta que a pesquisa “com” os cotidianos possibilitam a “narrar e problematizar aprendizagens construídas” nas vivências com as oficinas pedagógicas, das quais indica que são continuidade de seu trabalho docente (FRIGERIO, 2018, p. 44).

A autora revela que as narrativas produzidas através das oficinas pedagógicas se comparam ao conceito de dispositivos pedagógicos de Larrosa (1994), quando este afirma que um dispositivo pedagógico “[...] será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57).

A análise da constituição de saberes pedagógicos de professores do curso de pedagogia foi tema do estudo de Magalhães (2018). Ao utilizar da entrevista narrativa constatou que saberes pedagógicos dos docentes entrevistados ocorrem por meio de: experiências vivenciadas no decorrer do magistério; em sala de aula, como na época de aluno; e com a convivência com outros professores.

Segundo a autora, são fontes para a constituição dos saberes pedagógicos: as experiências docentes que incluem tanto as vivenciadas em sala de aula, como as experiências do decurso formativo, da época de estudante, e as provindas da convivência com outros professores; e a teoria pedagógica em confronto com a prática docente. Portanto, “[...] é com base no processo de ressignificação da teoria, realizada no cotidiano dos professores, que estes saberes se originam”. (MAGALHÃES, 2018, pp.197-198). Constata-se, ainda, que a concepção do saber pedagógico dos professores está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, da especificidade do campo profissional da docência, do saber ensinar.

Ao analisar narrativas de professores na docência virtual de música em um curso de pedagogia à distância, Souza (2018) destaca que os professores vão construindo conhecimentos e aprendizados ao longo de seu percurso na docência virtual, revela que cada professor foi “[...] construindo um modo particular de ser professor, respaldado pelos seus referenciais teóricos e pelas suas vivências docentes em diversos contextos” (*ibid.*, p. 258), assim estas experiências narradas apontam modos de organizar suas práticas docentes.

Neste sentido sobre práticas pedagógicas de professores, a tese de Assis (2019, p.117) identifica uma “indissociabilidade entre vida, experiência e educação” nas narrativas de

¹⁰⁴ Frigerio (2018) também utiliza Alves (2008), Cf.: ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

docentes dos cursos de pedagogia das universidades do estado de São Paulo. A autora investiga o ensino de disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais que dialogam com o campo da educação física e sustenta uma articulação entre o referencial teórico, as fontes documentais e as narrativas analisadas que indicam a presença de disciplinas que tratam desta temática e que reverberam nos currículos de formação de professores, e conseqüentemente, em processos educativos para a educação básica.

No referido trabalho argumenta-se que as narrativas docentes revelam experiências de diferentes percursos rememorados, perpassam pelo desenvolvimento da disciplina ministrada, proporcionam a constituição do sujeito como docente (narrativas de si), e ainda, a participação e envolvimento de estudantes nas aulas (narrativas do outro). Salienta-se que “[...] há um entrecruzamento dos tempos passado, presente e futuro na produção das narrativas de experiências docentes, que longe de meros relatos, apresentam-se sob o ponto de vista histórico e cultural” (ASSIS, 2019, p. 117).

Através das narrativas Tahan (2019) investiga as experiências de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental e médio de uma rede particular de ensino da Grande São Paulo. O estudo apresenta amplo arcabouço teórico de autores do campo da pesquisa (auto)biográfica e narrativa, entre outros, fundamenta-se em: Ferrarotti (2014); Nóvoa (2013; 2014); Passeggi (2011; 2016); Souza (2004; 2014); Passeggi e Souza (2017); Delory-Momberger (2006; 2011; 2012); Josso (2002¹⁰⁵; 2008; 2014).

Tahan explicita que as narrativas dos sujeitos participantes revelam trajetórias e experiências de suas histórias vividas. Da análise destas narrativas, a autora elabora unidades temáticas de significação e discorre a respeito de cada uma, mediante aos achados de sua pesquisa: infância e início da escolarização; vínculos interpessoais; momentos de ruptura; escolha da profissão; coordenação pedagógica e a narrativa de si e do outro (TAHAN, 2019).

Segundo a referida autora,

Movimentos de ruptura também suscitaram marcas na constituição profissional dos coordenadores bem como aprendizagens relacionadas à importância de entender o outro inserido em seu contexto, em sua história; a necessidade do olhar atento e permeado de credibilidade, o lugar que o professor pode ocupar na vida de um aluno e o resgate dos comportamentos relacionados à humanidade, foram evidenciados em suas narrativas (TAHAN, 2019, p.110).

Desta feita, o estudo constata que as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa “favoreceram a formação em uma perspectiva individual e coletiva, em que puderam refletir,

¹⁰⁵ Para a edição utilizada por Tahan (2019) Cf.: JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. 2 ed. rev. e ampl. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão científica de Maria da Conceição Passeggi e Marie-Christine Josso. Natal: EDUFRA, 2010.

questionar, narrar, dialogar, (res)significar o vivido, atribuir um sentido e construir novos saberes” (*ibid.*, p. 111).

Outro estudo a respeito de narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas de escolas de educação infantil e ensino fundamental de São Paulo é apresentado por Silva C. (2019) que aborda sobre o processo de aprendizagem profissional destes sujeitos. Segundo a autora, ao utilizar-se as narrativas (auto)biográficas como dispositivo da formação das coordenadoras pedagógicas, busca-se “legitimar o lugar da experiência formadora na constituição do processo de aprendizagem profissional dos coordenadores pedagógicos (*ibid.*, p. 23).

Silva C. (2019) apresenta ampla fundamentação teórica de autores do campo de estudos da pesquisa (auto)biográfica, como Nóvoa (2013; 2014), Delory-Momberger (2006; 2012), Souza (2004) e ainda, sustenta as possibilidades da narrativa enquanto dispositivo de formação e produção de dados (JOSSO, 2014). Apreendemos do referido estudo que “as subjetividades expressas nos relatos me remetem as questões da pesquisa e aspectos epistemológicos e metodológicos do trabalho desenvolvido, no que concerne a utilização das narrativas no processo de pesquisa-formação” (SILVA, C., 2019, p. 115). Apontam-se muitas potencialidades das perspectivas da dimensão pessoal e profissional do percurso de vida coordenadores pedagógicos participantes. Ademais, a pesquisa da referida autora se articula a fontes que abordam sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, tendo como principal referencial as publicações de Vera Maria Nigro de Souza Placco.

c) Identidade + Narrativa AND Pedagogo / Profissional

A tese de Gabriel (2008) intitulada *narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente*, defende a narrativa autobiográfica como instrumento pedagógico e de investigação para a formação inicial e continuada como “fundamento teórico-metodológico indispensável para a constituição identitária docente” (*ibid.*, p. 9).

Analisa-se narrativas de professoras da educação básica com ampla fundamentação teórica a respeito de autores que tratam da pesquisa (auto)biográfica, entre as fontes utilizadas,

destacamos Nóvoa e Finger (2014¹⁰⁶), Pineau (2006a; 2006b; 2014¹⁰⁷), Josso (2002¹⁰⁸), Dominicé (2014¹⁰⁹), Ferraroti (2014¹¹⁰), Passeggi (2006), Souza (2006) e Delory-Momberger (2006). Para a discussão a respeito da identidade narrativa, embasa-se, principalmente, em Ricoeur (2006), e no que tange a identidade pessoal e profissional, entre outros, explicita ideias de Giddens (1994¹¹¹), Bauman (2005), Nóvoa (2014), Dominicé (2014), Josso (2002) e Dubar (1997¹¹²).

Gabriel (2008, p. 9) revela que “a identidade pessoal se configura como identidade narrativa e que a metodologia do trabalho biográfico por meio da *mimesis* de formação continuada” propicia uma passagem de um grupo reflexivo¹¹³ para o grupo de referência¹¹⁴, segundo a análise realizada no referido estudo.

Em sua dissertação de mestrado, Cantalice (2009) analisa memoriais apresentados por formandos ao final do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Pernambuco (UEPE) enquanto autores de uma identidade profissional docente. O enfoque da autora é o estudo da identidade profissional de professores, da qual entende que

[...] a construção da identidade profissional supõe que os professores sejam os atores dessa construção ao estabelecerem relações progressivas de apropriação e ressignificação de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo (*ibid.*, p.27).

Cantalice traz um conceito de identidade narrativa, no entanto não se fundamenta em Ricoeur. A autora compreende que

¹⁰⁶ Para a edição utilizada por Gabriel (2008), Cf.: NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.). *O Método (Auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

¹⁰⁷ Para a edição utilizada por Gabriel (2008), Cf.: PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.). *O método (Auto) biográfico e a formação*. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

¹⁰⁸ Para a edição utilizada por Gabriel (2008), Cf.: JOSSO, Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁰⁹ Para a edição utilizada por Gabriel (2008), Cf.: DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.). *O Método (Auto) biográfico e a formação*. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

¹¹⁰ Para a edição utilizada por Gabriel (2008), Cf.: FERRAROTTI, Franco. A Autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.). *O Método (Auto) biográfico e a formação*. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

¹¹¹ Para a edição utilizada por Gabriel (2008), Cf.: GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

¹¹² Para a edição utilizada por Gabriel (2008), Cf.: DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

¹¹³ A autora entende grupo reflexivo como “espaço-tempo de (re)construção dos saberes docentes para o reconhecimento de si mesmo” (GABRIEL, 2008, p. 9).

¹¹⁴ Gabriel (2008) retrata os grupos de referência como lugar onde ocorre a constituição da identidade docente das professoras participantes da pesquisa, que se envolvem processos de aprendizagem formal, não-formal e informal.

A noção de identidade narrativa apresenta-se como categoria adequada para a análise da autoreflexão do autor no movimento dialético, entre a possibilidade de negociação identitária e a busca da permanência, ao longo do processo de sua projeção no universo discursivo (*ibid.*, p. 29).

A tese de Rodrigues (2016) que estuda a respeito de *processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracajú/SE*, traz a perspectiva teórica de Ricoeur como referencial a discussão do processo de identidade narrativa e afirma que:

[...] a narração permite ao sujeito a reflexão sobre o que foi vivido e a possibilidade da sua ressignificação. Compreende-se aqui a narrativa como uma forma de constituição da identidade.

Ricoeur considera todo ato de (re)pensar um ato crítico. Ao pensar e ao narrar a sua própria história, o indivíduo, ressignifica, reinventa o que foi vivenciado e possibilita a transformação e/ou a (des)construção identitária (RODRIGUES, 2016, p. 32).

Embora a tese de Rodrigues (2017) tenha sido referenciada no eixo *currículo + narrativo*, reiteramos sua contribuição ao que tange à identidade narrativa. A autora fundamenta-se em Ricoeur (2006) quando este afirma que “[...] aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo” (p. 115), entendendo o *reconhecimento* como uma evidência da narrativa de aprendizagem. Outrossim, articula-se de Goodson (2007) uma compreensão da construção de saberes que vêm “de si” vinculados à ideia de mudança do “[...] currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento de vida” (GOODSON, 2007, p.242).

Rodrigues julga ser possível um currículo narrativo comprometido com as pessoas e ainda voltado à aprendizagem narrativa, que busca “o empoderamento dos sujeitos e como identidade narrativa construída desde práticas discursivas e de significação” (RODRIGUES, 2017, p.149).

No que tange à *identidade narrativa*, a tese de Speakes (2017), que foi analisada no eixo *pedagogia + narrativa*, explicita que da leitura dos diálogos provindos das narrativas dos sujeitos participantes de sua pesquisa, gera-se conteúdos, um “estoque de aprendizagens” da profissão dos professores, “[...] conhecimentos e habilidades, compartilhado e utilizado pelo grupo, para questionar os acontecimentos do dia a dia” (*ibid.*, p.130). Neste ponto a autora vincula-se ao pensamento de Goodson (2007) quando este defende uma identidade narrativa como estratégia de aprendizagem “[...] de pessoas adultas, em especial, que compartilham saberes, situações, tempo e espaços profissionais” (SPEAKES, 2017, p. 131).

Sobre esta seção do Portal do BDTD

Versamos que deste Banco de Dados do BDTD, do descritor *currículo narrativo*, não existe consenso de conceitos do campo do currículo tendo uma intrínseca relação com a pedagogia e didática, um certa indissociabilidade de conceitos do que seja currículo e do que seja pedagogia. Entre os autores mais citados nas teses e dissertações estão Tadeu-Silva, Pacheco, Alice Casimiro Lopes, A. F. Moreira, Arroyo, Bernstein, Apple, Young, Paulo Freire, Larrosa, W. Benjamin, Delory-Momberger.

Em relação a *pedagogia narrativa*, o BDTD nos revela trabalhos com diversas práticas pedagógicas que emergem de narrativas, mas não são nominadas de pedagogia narrativa. Alguns textos que aparecem neste descritor de pedagogia tratam de Currículo, como o trabalho de Raic (2016), quando conceitua três tipos de currículos, o *prescritivo*, o *decalque* e o *mapa*, e fundamenta-se em uma perspectiva pós-crítica para se chegar ao conceito do *pedagogo-bricoleur* (RAIC, 2016). Observamos que dentre os autores mais utilizados nos trabalhos achados estão Piaget, Selma Pimenta, Libâneo, Ilma Veiga, Saviani, M. I. Cunha, Alice Casimiro Lopes, Brzezinski, Sacristán, Tardif, Vygotsky, Miguel Zabalza, Goodson e Gill, Apple, Connelly e Clandinin, Claude Dubar, Shulman, Schön, Bruner, W. Benjamin, Larrosa, Delory-Momberger, Nóvoa, Passeggi, Souza e Josso.

Do descritor *identidade narrativa* verificamos que a pesquisa (auto)biográfica é um instrumento com métodos potentes e fundamentais para a investigação através de narrativas, cujos estudos averiguados versam tanto sobre percepções de identidades profissionais de docentes como de estudos sobre as identidades que se processam em cursos de formação inicial de futuros docentes, realizadas em universidades. Dentre os autores que se destacam, está principalmente, Paul Ricoeur.

Como percebido, não encontramos dissertações ou teses que investigam a respeito do tema de pesquisa de nossa tese, e não encontramos um estudo sobre identidade de pedagogos de Universidade Estaduais brasileiras.

1.3 Publicações do Portal da ANPEd

Fundada em 1968, a ANPEd é uma entidade reconhecida nacional e internacionalmente, por sua atuação na promoção da ciência, educação e cultura, contribuindo para fomentar a investigação acadêmico-científica a fim de fortalecer a formação a nível de pós-graduação em educação. A Associação realiza mega reuniões a cada dois anos e define-se como

[...] uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social (Portal da ANPED, 2020).

A busca de publicações no referido Portal pautou-se em captar trabalhos do GT12-Currículo (Grupo de Trabalho) que têm relação aos grandes eixos de pesquisa: “currículo narrativo” e/ou “narrativa”; “pedagogia narrativa”; “identidade narrativa” e/ou “identidade de pedagogos”. O marco cronológico inicial será a 23ª Reunião Anual, realizada em Caxambu/MG no período de 24 a 28 de setembro de 2000 até a última realizada no momento em que foi escrita esta tese, a 39ª Reunião ocorrida de 20 a 24 de outubro de 2019, em Niterói/RJ, sendo que deste período analisamos 27 trabalhos selecionados, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 18. Artigos selecionados da ANPEd (GT-12) por ano: Publicações relacionadas à Tese

Ano	Reunião/Local	Título	Autor(a)
2000	23ª Reunião Anual Caxambu/MG	El Curriculum en Argentina: La Búsqueda de un Lugar	CAPPELLETTI, Graciela; FEENEY, Silvina. (UNQ-Universidad Nacional de Quilmes /Argentina)
		Trajectoria, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida	MACEDO, Roberto Sidnei. (FACED/UFBA)
		Experienciando a narração: relato de uma prática	GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. (FE-UNICAMP).
2001	24ª Reunião Anual Caxambu/MG	A produção cotidiana de alternativas curriculares	OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (UERJ)
		Concepções de currículo e de linguagem nos saberes docentes: narrativa em destaque	VAL TOLEDO PRADO, Guilherme do (UNICAMP)
		O currículo escrito como um híbrido – questões presentes na construção de uma disciplina escolar	MELLO, Josefina Carmen Diaz de. (UFRJ)
		O discurso das propostas curriculares... em questão a classificação ou aprendizado?	BARREIROS, Débora Raquel. (UERJ)
2003	26ª Reunião Anual Poços de Caldas/MG	Currículos praticados: regulação emancipação no cotidiano escolar	OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (UERJ)
		Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil	PARAÍSO, Marlycy Alves. (UFMG)
		Contrapontos à herança platônica e o paradoxo identitário na contemporaneidade: ser, sujeito e currículo	FRANCO, Monique. (UERJ/FFP)
2004	27ª Reunião Anual Caxambu/MG	Pesquisar o currículo como acontecimento: em v exemplos	CORAZZA, Sandra Mara (UFRGS)
2005	28ª Reunião Anual Caxambu/MG	Currículo e identidade: a ANFOPE e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores	FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (UERJ)
		Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo	LOPES, Alice Casimiro (UERJ; UFRJ; CNPq)
		O currículo no trabalho com narrativas no ensino superior	MAUÉS, Josenilda. (UFPA-PNOPG/CNPq)
		Diferença em si no currículo	PARAÍSO, Marlycy Alves. (UFMG- PRPQ)

Continua...

Ano	Reunião/Local	Título	Autor(a)
2006	29ª Reunião Anual Caxambu/MG	História, currículo e práticas pedagógicas: sobre memórias e narrativas	MARTINS, Maria do Carmo – (FE/UNICAMP)
2007	30ª Reunião Anual Caxambu/MG	Currículo, ensino de história e narrativa	GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. (UFRJ)
		Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores	FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (UERJ)
2008	31ª Reunião Anual Caxambu/MG	Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento	TORRIGLIA, Patricia Laura. (UFSC)
2009	32ª Reunião Anual Caxambu/MG	Elementos de análise presentes no pensamento de Paulo Freire: por um currículo crítico-transformador	BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. (UECE e UFPE)
2010	33ª Reunião Anual Caxambu/MG	As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade	BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. (UCDB)
2011	34ª Reunião Anual Natal/RN	Formação docente em disciplinas escolares: memórias e identidades no contexto da cultura da escola	PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. (UNICAMP)
2012	35ª Reunião Anual - Porto de Galinhas/PE	Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia	PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha. (UFRJ e Colégio Cruzeiro)
2015	37ª Reunião Nacional Florianópolis/SC	Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como espaço-tempo de pesquisa	SANTOS, Joana Ribeiro dos. (UERJ)
		Currículos <i>pensadospraticados</i> e seus entrelugares: o cotidiano escolar como <i>espaçotempo</i> de negociação e Tessitura (poster)	GONÇALVES, Rafael Marques (ProPEd-UERJ)
2017	38ª Reunião Nacional São Luis/MA	A Base Comum Nacional no debate da política curricular (1996-2006): desconstrução e hegemonia dos discursos	ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo. (UFRPE/UAG)
2019	39ª Reunião Nacional Niterói/RJ	Dilemas da globalização no campo curricular: interculturalidade, sociedade e mudanças nos estágios das licenciaturas	ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque; DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas. (UnB)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal da ANPED

Do banco de dados da ANPED, selecionamos os trabalhos que avaliamos ter alguma aproximação aos eixos temáticos estudados: currículo; pedagogia; identidade; e narrativas. Os trabalhos foram analisados tendo as principais ideias organizadas por eixos da tese.

Tessituras do Banco de Dados da ANPED: os que as fontes revelam

a) Eixo: Currículo

Guedes-Pinto e Fontana (2000) trabalham a perspectiva de um currículo em ação tendo como horizonte especificar o trabalho docente. Fundamentam em Corinta Geraldi¹¹⁵ que neste currículo é trabalhado o conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos. Apresentam em seu trabalho fontes como Benjamin, Certeau e Larrosa.

¹¹⁵ Cf.: GERALDI, Corinta Maria Grisólia. “Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica”. In: Pro-Posições vol. 05 N. 03. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1994.

Cappelletti e Feeney (2000) percorrem diversas perspectivas curriculares no intuito de compreender o campo curricular na Argentina. Entre os autores estudados pelas autoras identificamos alguns também estudados no Brasil, como William Pinar, Michael Young, Ivor Goodson, José Gimeno Sacristán, José Contreras, Tomaz Tadeu da Silva. As autoras consideram os estudos curriculares como um “campo disciplinar, em que não só se produz um objeto, o currículo (entendido como desenho curricular), mas sim que produz discurso acerca do mesmo: expressão de problemas, debates e temas que impactam as práticas” (*ibid.*, p.2, tradução nossa, grifo nosso).

Sustenta-se que os estudos curriculares expressam algum tipo de resposta a crítica estendida à função e ao valor da escola. Neste sentido, concordam com Dussel¹¹⁶ quando esta diz que se deve recuperar o conteúdo cultural e a noção de transmissão, que é um caminho frente às crises dos sistemas escolares. Segundo as autoras são poucos os trabalhos que a partir dos anos 1990 começaram a preocupar-se com a produção e investigação do estudo do campo do currículo na Argentina, tardiamente, em relação a outros países.

Para Macedo (2000) gerenciar cientificamente o currículo significa “planejar *trajetórias e regular itinerários*” (p.3). O autor defende que das teorias cognitivas surgem fundamentos para a construção de um currículo onde o “ensino educativo tenha interação em sua base principal” (p. 5).

Barreiros (2001) traz reflexões acerca do discurso das propostas dos Sistemas de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional dos Cursos (ENC) e fundamenta que estas políticas de avaliação são neoliberais e legitimam determinados instrumentos e conjunto de conhecimentos curriculares. Entre os autores utilizados estão Popkewitz, Apple, Antonio Flavio Moreira, Tadeu-Silva, Gentilli, entre outros.

No processo de construção de textos curriculares, segundo Prado (2001), há muitos conflitos provindos de diferentes culturas e significados, e analisa a concepção de linguagem partir de Bakhtin, anunciando uma concepção marxista de linguagem. Entre outros autores, versa-se conceitos provindos de Foucault, Apple, Tadeu-Silva e Bruner.

Oliveira (2001) traz uma análise sobre a produção cotidiana de alternativas curriculares, ao que parece, foi inspirada pelo Professor Arroyo que realizou uma palestra no Endiipe no ano de 2000, na UERJ, em mesa redonda intitulada “Propostas curriculares e cotidiano escolar”. A

¹¹⁶ Cf.: DUSSEL, Inés. Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza Media (1863-1920). 1º edición. Buenos Aires: FLACSO/UBA, 1997.

partir deste ponto a autora trabalha uma entrevista realizada de pesquisa e fundamenta a respeito de possibilidades curriculares que vêm sendo realizadas nos cotidianos escolares que trazem “dimensões da vida humana que recuperam o papel dos sujeitos nas práticas educativas” (p. 2). Oliveira trabalha com autores das teorias críticas, como Apple, Moreira, Tadeu-Silva, Giroux, e outros que trabalham com o cotidiano, como Arroyo e Michel de Certeau.

A autora fala em alternativas curriculares a partir do diálogo com o educador participante, no sentido que produz saberes e cria currículo cotidianamente. A partir da entrevista Oliveira percebe que além dos conteúdos que cabia ao educador ensinar, ele foi desenvolvendo experiências, conversando e discutindo com colegas de trabalho. Segundo Oliveira (2001) o educador “incorporava ao currículo da sua disciplina questões relacionadas ao convívio social, aos problemas enfrentados pelo brasileiro comum no seu dia a dia” (p. 13).

Paraíso (2003) traz amplos conceitos sobre o *currículo-mapa* situado nas teorias pós-críticas. Fundamentando-se em Deleuze e Gattari (1995) a autora conceitua que “o currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, *desterritorializar e reterritorializar*” (p.3). Paraíso aponta que este termo na teoria pós-crítica se refere a traçados, trajetos e lacunas produzidas por estes movimentos de *desterritorializar e reterritorializar*. Entre outros autores, Paraíso traz influências de Foucault, Tadeu-Silva e Corazza.

[...] o currículo-mapa é uma invenção cultural! Ele nem pensa em negar isso. Ao contrário: convida-nos constantemente a olhar qualquer currículo como uma invenção. Instiga-nos a fazer outras invenções e “pensar o impensado” nesse território. Ele é aberto, aceita diferentes traçados e faz pensar coisas diferentes no currículo. [...] O currículo-mapa é um composto, um consolidado de linhas e curvas. É composto por linhas e traçados que dificilmente sabemos onde começam e onde terminam. Mas a sua força não está mesmo em nenhuma origem e nem em nada oculto (PARAÍSO, 2003, pp.4-5).

Fizemos um breve recorte acima dos inúmeros conceitos dados ao *currículo-mapa* pela autora. Neste ponto de que “dificilmente sabemos onde começam” é que difere, e muito, das teorias críticas, visto que nas teorias críticas o currículo tem uma base referencial para “começar” a crítica.

Oliveira (2003) amplia a abordagem sobre os currículos praticados no cotidiano, de práticas curriculares reais, através uma pesquisa realizada com professoras que buscam levar seus alunos à aprendizagem e criam redes de saberes e de fazeres. Entre outros, a autora utiliza

Stenhouse e Certeau para compor a ideia de que múltiplos processos de inserção na sociedade formam uma “*rede de subjetividades*”¹¹⁷.

A autora apresenta uma crítica ao modelo da ciência moderna e a visão de que os conhecimentos cotidianos são vistos como menores em relação ao conhecimento científico, nos processos cotidianos de criação e transmissão de conhecimentos. Afirma-se que em relação aos complexos e múltiplos modos de conhecer, como o cotidiano e a ciência, que, para a autora, “são partes de um único e mesmo processo, o da tessitura em rede de conhecimentos, na medida em que nenhum de nós aprende isoladamente este ou aquele tipo de conhecimento” (p.4). Oliveira acredita que as professoras que participaram de sua pesquisa são detentoras de “saberes historicamente negligenciados”, e

[...] têm importantes contribuições a nos dar nesses estudos, por serem aquelas que verdadeiramente dão corpo e sentido às propostas pedagógicas produzidas, na maior parte das vezes, longe delas. Revalorizar os saberes da prática, criados e recriados cotidianamente por aqueles que têm sobre si a responsabilidade de “aplicar” as propostas advindas dos mais diversos gabinetes, é o desafio que enfrentamos (*ibid.*, p.9).

Na perspectiva de pesquisa *noológica*, Corazza (2004) conceitua o termo *noologia* como a busca por se identificar em cada pensamento uma imagem peculiar, e “afastar o nevoeiro de generalidade ou de universalidade que o rodeia” (p.4). Corazza vislumbra investigar o *currículo como acontecimento*, criando conceitos a partir dos sujeitos participantes do processo educativo, *desterritorializando* pensamentos curriculares sendo inventadas novas imagens e novos territórios.

Tratar-se-ia de começar a pensar um currículo sem pressupostos, de abdicar das presunções do senso comum, de jogar fora as bússolas representacionais, fenomenológicas, hermenêuticas, dialéticas, e transformar todas as opiniões curriculares nas idiossincrasias de um estilo de pensar-criar o currículo de outros modos [...] (*ibid.*, p.4).

Embora este conceito de Corazza seja diferente do que postula esta tese, avaliamos como importante destacar a ideia da autora para um questionamento nosso em relação a citação acima: será que os curriculistas discutem o campo do currículo sem pressupostos?

Corazza também relaciona a pesquisa *noológica* com a *pesquisa experimental*, sendo que “o propósito desse experimentalismo não consiste em redescobrir o eterno ou o universal, mas em encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido.” (p.6).

¹¹⁷ Para este termo a autora embasa-se em Boaventura de Sousa Santos. Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

Maués (2005) argumenta que a questão metodológica é adotada como discussão curricular, pois os sujeitos são envolvidos na significação e criação de conhecimentos, tendo o currículo como campo de *relações sociais*. “As narrativas são assumidas como relatos em meio aos quais, através da linguagem, os sujeitos significam a si próprios e a suas práticas e experiências nomeadas, definidas e relatadas” (p. 2). A autora aponta “métodos críticos pós-modernos” como norteamento para escritas autobiográficas, construções textuais etc., ancorando-se, entre outros, em Giroux, Kincheloe, Foucault, Corazza, Tadeu-Silva. Embora a autora aponte estes fundamentos incluindo Giroux e Kincheloe, os conceitos de currículo e pedagogia estão pendendo mais para uma perspectiva pós-crítica, que compreende estes campos como “elementos narrados e produtores de narrativa não portadores de algum tipo de verdade transcendental ou autônoma que nos disponibiliza algum espaço politicamente purificado, mas interstícios pontuados sempre por produtivas relações de poder” (MAUÉS, 2005, p. 11).

Lopes (2005) analisa as tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo e argumenta que no Brasil esta hibridização destaca-se em virtude dos discursos críticos e pós-críticos decorrentes da teorização crítica e do pós-modernismo (LOPES; MACEDO, 2005).

Em relação ao currículo relacionado às práticas escolares, Martins (2006) fundamenta-se em Gimeno Sacristán e deste referencial parte para a importância das discussões sobre as práticas para a formação de professores buscando compreender acerca do vivido, dos discursos e métodos da educação que variam quanto aos textos, as explicações e reflexões diferenciadas quanto ao que os sujeitos constroem em sua história e sociabilização (GOODSON, 1995). Martins ancora-se em Goodson (1995) para ampliar a reflexão sobre as possibilidades de formação de professores, no âmbito profissional e suas relações com a história de vida.

Considerando as práticas educativas e as práticas de ensino no contexto histórico e cultural da escola, e também considerando que não se deve conceber as práticas como mera aplicação didática dos conteúdos científicos, nos voltamos então para a especificidade das práticas e para a forma como transformamos tais saberes e experiências em relatos para os eventos científicos (MARTINS, 2006, p. 14).

Martins acredita que a *memória é uma função inteligente* e com ela podemos tomar decisões e resolver problemas do cotidiano. A autora afirma que as práticas e experiências merecem ser historiadas, para serem legitimadas e dotadas de “representatividade científica” (*ibid.*, p.15).

Lopes (2005) discute as tensões causadas pelo hibridismo no campo do currículo. A autora fundamenta que há uma associação de tendências teóricas distintas provindas tanto de teorias críticas (estruturalismo) como de teorias pós-críticas (pós-estruturalismo), sendo que estes modos de pensamento são distintos. A autora traz Bernstein em relação a uma recontextualização do discurso pedagógico, que cria agentes e “campos recontextualizadores” do conhecimento científico (BERNSTEIN, 1998).

[...] defendo que o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa das políticas de currículo por marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos e por articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (LOPES, 2005, p. 6).

A autora entende ser possível a associação de conceitos provindos tanto das teorias críticas quanto das pós-críticas, “uma celebração dos hibridismos como superação de opressões pós-coloniais” (LOPES, 2005, p. 13), marcando-se uma articulação entre cultura e política na produção de políticas de currículo. Lopes apreende que “a associação de marcas conceituais estruturais e pós-estruturais, além de expressar uma perspectiva epistemológica pluralista, mostra-se produtiva para o entendimento do mundo” (*ibid.*, p. 13).

Neste sentido do hibridismo, Gabriel (2007) argumenta que há disputas entre perspectivas teóricas curriculares críticas e pós-críticas internas no campo do currículo, em especial, quando se trava na questão da identidade construída através de narrativas. Para a autora, que o texto acadêmico assume o papel de uma narrativa alternativa de cunho autobiográfico, através das narrativas busca estreitar o diálogo entre o campo da História e a epistemologia.

Torrìglia (2008) dialoga com alguns autores clássicos do currículo salientando este como campo de estudos e práticas, entre outros, ancora-se em Gimeno Sacristán, Goodson e Kincheloe. Para a compreensão do currículo com relação à vida cotidiana, dialoga com Lukács, Heller¹¹⁸ e António Bolívar. Conceitua o currículo como um *fenômeno social* e destaca as relações da vida cotidiana como históricas e que se constituem de experiências e saberes.

A vida cotidiana é histórica, ela muda ou se transforma com a dinâmica social e possui uma universalidade extensiva. A sociedade somente pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando está em condições de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal [...]. A vida cotidiana, por um lado, pertence e existe pela ação ininterrupta dos seres genéricos, sua concretude é a articulação constante e permanente das relações sociais (TORRIGLIA, 2008, p.6).

¹¹⁸ Cf. HELLER A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona-España: Península. 1991.

Como indica a citação, Torriglia pontua que a vida cotidiana existe devido a concretude e articulação com as relações sociais, apreendendo os *fenômenos* sociais, que se expressam no currículo como contradições e interesses da sociabilidade mais ampla do “sistema de produção e reprodução capitalista” (*ibid.*, p. 10). Deste modo, pode-se compreender o currículo historicamente e entender suas diferentes etapas e articulações.

Braga (2009) analisa elementos presentes no pensamento de Paulo Freire para postular um currículo crítico-transformador. A autora defende que Freire formulou um pensamento engajado em um tempo e realidade “histórico-cultural, cuja centralidade é a perspectiva de construção de uma sociedade humanizadora, com vistas à superação aos processos de exclusão e exploração” (p. 1).

Embora Freire não tenha tratado sobre a teoria do currículo, influenciou pesquisadores do campo com um referencial para teórico e prático de caráter crítico, visando um processo de humanização e emancipação do sujeito na busca de se produzir conhecimentos (FREIRE, 1967). A autora compreende a “afirmação da finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo que respeita os diferentes saberes e culturas, constituindo-se as bases para um currículo que responda à diversidade cultural” (BRAGA, 2009, p. 4).

A partir de uma articulação entre duas teorias, Laclau e Mouffe¹¹⁹, e Chevallard¹²⁰, Pugas e Ramos (2012) procuram identificar na composição curricular de um curso de pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, “disciplinas que se ocupam especificamente de conhecimento didatizado e curricularizado como conteúdo de ensino para a futura docência” (PUGAS; RAMOS, 2012, p. 6). Dentre outras classificações realizadas no texto, considera-se as disciplinas “Didática” e “Currículo” como constitutivas de “saberes pedagógicos” e as disciplinas das “didáticas específicas”, agrupa-se em “saberes disciplinares”.

Neste sentido, as autoras defendem que há uma aproximação com Tardif (2014)¹²¹ a respeito dos “saberes profissionais” dos quais compreendem serem “múltiplos, híbridos e constituídos por vários ‘saberes’ de diferentes matizes: pedagógicos, específicos, disciplinares... incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência” (PUGAS; RAMOS, 2013, p. 6).

¹¹⁹ Cf. LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

¹²⁰ Cf. CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique, 1991.

¹²¹ Para a edição utilizada por Pugas e Batalha (2012), Cf.: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Em relação aos currículos *pensadospraticados* dos cotidianos escolares, encontramos os trabalhos de Gonçalves (2015) e de Santos (2015) que vislumbram alternativas curriculares a partir de vivências cotidianas, no ensino de História e na sala de aula como *espaçotempos* de pesquisas.

Gonçalves acredita que os *espaçotempos* escolares precisem ser legitimados como lugar de tessituras de currículos *pensadospraticados* “onde tantos sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazeres* são cada vez mais necessárias para o cenário da política educacional” (GONÇALVES, 2015, p. 5). O autor aposta na problematização do currículo oficialmente proposto, o currículo prescrito, e dialoga com Miguel Arroyo, Homi Bhabha, Michel de Certeau, Carlos Eduardo Ferrazo e Inês Barbosa Oliveira.

No mesmo sentido Santos (2015) pensa em uma “alternativa curricular” ao que vem sendo desenvolvido enquanto currículo oficial e acredita que a pesquisa nos *espaçotempos* escolares são um ato de responder a inquietações com múltiplas “trocas de *conhecimentossignificações*”, nas quais “tantas possibilidades de Educação estão presentes” (p.16, grifos da autora).

[...] para além do que é indicado nos currículos oficiais: como *espaçotempos* de permanente criação, para que as pesquisas aí realizadas sejam de grande contribuição nas tessituras de currículos múltiplos e complexos, a partir das experiências cotidianas (*ibid.*, p.16, grifo da autora).

Os dois autores trabalham no sentido da valorização das experiências que provêm dos cotidianos escolares como espaços de pesquisa e produção de conhecimentos.

Em outra vertente, Araújo (2017) apresenta uma investigação que debate a política curricular (1996-2006) através de um estudo de 17 documentos produzidos pela ANFOPE, do qual conclui com ampla crítica à base curricular nacional (BCN) defendida por esta Entidade. Fundamentando-se na teoria do discurso formulada por Laclau e Mouffe, a autora afirma que a referida ideia de BCN é um mecanismo de “constituição da hegemonia de uma política de currículo centralizada” (ARAÚJO, 2017, p.13) e argumenta que “a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, assim como é impossível a sociedade constituir-se plenamente do ponto de vista da completude de seus sentidos” (p.13).

Ou seja, é impossível o fechamento da totalidade significativa num sistema relacional, de diferenças, daí concluímos não caber, na lógica discursiva, um currículo centralizado, na medida em que não há um fechamento final, mas apenas um fechamento precário e contingente, onde há abertura a múltiplas possibilidades (*ibid.*, p. 13).

Em relação ao curso de Pedagogia e diferentemente do que afirma a autora supracitada, refutamos com base na Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006), da instituição de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que um vislumbre de “base comum” já está em vigor, desde então, centenas de reformulações curriculares já ocorreram no Brasil, e não postulam uma “totalidade”, esta realmente é impossibilitada pelas multirreferencialidades teóricas e práticas, mas sim, idealiza pontos comuns de referenciais curriculares para os campos epistemológicos de conhecimentos das ciências da educação, que são clássicos.

Neste sentido, circulam muitos dilemas teóricos e políticos que rebatem nos currículos dos cursos de graduação. A esse respeito o artigo de Araújo e Dantas (2019) refletem acerca das influências da globalização no campo curricular provinda da sociedade que proporcionam mudanças nos estágios de cursos de licenciaturas que formam professores. Segundo as autoras, o estudo revela uma dupla constatação, ao mesmo tempo em que há uma preocupação das universidades em torno do estágio curricular, por outro lado, as Diretrizes curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) atendem às exigências globais de requerer às universidades uma formação docente qualificada.

b) Eixo: Pedagogias

Cappelletti e Feeney (2000) analisam a partir de diversas perspectivas curriculares a pedagogia da modernidade, e sustentam, com base em Mariano Narodowski¹²², que “os dispositivos característicos da pedagogia da modernidade tem sofrido uma sorte de mutação na chamada pós-modernidade” (CAPPELLETTI; FEENEY, 2000, p.2).

Ao analisar um Manual do Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ) em meados do ano 2000, Mello (2001), registra que este manual era uma das principais fontes do currículo escrito para a formação de professores, e identifica que no campo da didática há um híbrido de conteúdos pertencentes a diversas perspectivas teóricas, para além do pensamento crítico, o que resulta em uma didática que se caracteriza por uma pedagogia que se sente impossibilitada de abraçar uma postura “totalmente crítica” (p.6).

Fundamentando-se em Bakhtin, Frangella (2007) traz a ideia do currículo como *produção discursiva*, que anuncia “significados que são postos na arena de lutas em torno das significações para si, que criam cultura” (p.15). A autora traz uma perspectiva de análise pós-

¹²² Cf.: NARODOWSKI, Mariano. “*El fin de las utopías educativas. Un adiós sin penas ni olvidos*”. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/227414482/El-Final-de-Las-Utopias-Educativas-Un-Adios-Sin-Penas-Ni-Olvidos>

crítica ao dialogar com Laclau e Mouffe, indicando que em sua pesquisa a proposta departamental era de “desterritorialização dos sujeitos-professores, o que significaria trabalhar não mais no lugar seguro da lógica disciplinar, mas nas costuras possíveis, na fronteira de áreas amplas e complexas” (FRANGELLA, 2007, p. 13). Frangella registra que esta proposta foi discutida amplamente e com luta, no entanto, na votação final o departamento votou contra a mudança.

c) Eixo: Identidades

Prado (2001) compreende que os saberes docentes são constituídos na reflexão sobre a prática pedagógica em determinados contextos sociais e no processo de formação profissional, de saberes produzidos por profissionais reflexivos que investigam e refletem acerca de sua prática pedagógica.

Franco (2003) discute o Currículo como um *fórum* privilegiado de produção de identidade “engendrada pela produção de saberes formais ou informais” (p.1). Em seu estudo a respeito do paradoxo identitário na contemporaneidade, a autora argumenta que categorias analíticas como a fenomenologia e a hermenêutica não são tão utilizadas no campo do currículo.

Sobre as questões discursivas e textuais do campo do Currículo, Lopes (2005) pontua que este é tratado como um mesclado híbrido, no sentido de versarem diversas teorias, acaba constituindo identidades pedagógicas também como aspectos produtivos, por articular o discurso como um “conjunto de regras de posicionamento e reposicionamento do sujeito - com os processos materiais desenvolvidos pela divisão social do trabalho” (p. 7).

Como as relações de poder são expressas pelos princípios de classificação que constituem as identidades e as diferenças das categorias, dentre elas os saberes, fornecem um modelo teórico interessante que remete à articulação entre poder e saber. Mas talvez o aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização para o entendimento das políticas de currículo seja a busca de uma constante articulação macro-micro (LOPES, 2005, p.7).

Segundo Lopes, nesta busca de articulação há interconexões de múltiplos discursos entre as políticas curriculares e a “gênese do conceito de ambivalência”, relacionada às discussões sobre o conceito de identidade. A autora critica as identidades “essencialistas” das quais afirma que as classificações e hierarquias são vistas como “naturais, pois as características identitárias são atributos do ser”. (*ibid.*, p. 10).

Ao investigar as relações entre a identidade e currículo no campo da formação de professores, Frangella (2005) questiona como a produção curricular dialoga ou “fabrica” a

identidade docente. A autora defende que neste processo torna-se essencial considerar a dimensão discursiva pois a construção identitária passa pela “elaboração de sistemas simbólicos e discursivos que propiciam elementos de identificação dos sujeitos” (p. 1). Deste modo, Frangella pensa a “*produção identitária como fenômeno discursivo*”.

Com base nesta ideia, Frangella (2005) faz uma análise exploratória de boletins da ANFOPE das décadas de 1980 e 1990, entidade que vem ativamente envolvida a décadas na discussão de políticas e de reformulações curriculares para a formação de professores. A autora compreende que os discursos de “produtores de identidade docente são tecidos num contexto sócio-histórico que precisa ser analisado, assim considera nexos entre o currículo e identidade, sendo o currículo tido como *discurso*, embora não utilize Bernstein, traz entre outras fontes, Bakthin¹²³ e Tadeu-Silva (2010; 2014)¹²⁴ para esta perspectiva. E na análise das identidades ancora-se em Brzezinski (2000) e Tadeu-Silva (2010), quando afirma que a busca por identidades é representativa nos movimentos dos educadores nos processos de reformulação curriculares de cursos, e em Stuart Hall, com a ideia da “*centralidade da cultura na construção das identidades pessoais e sociais*” (HALL, 1997, p.27).

Frangella (2007) escreve sobre disputas curriculares e identitárias em um processo de produção curricular de um curso de formação de professores. A autora defende o entendimento da identidade como “híbrida e performática que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação e reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e co-habita com/na diferença” (p. 4). Portanto, ressalta uma construção identitária de professores que perpassa pela elaboração de sistemas simbólicos e discursivos.

Ao ressaltar a dimensão discursiva e cultural da produção identitária é possível articular aí a interrogação do currículo como instância produtora de identidade a partir do entendimento deste como prática cultural. As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo com entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes culturas (FRANGELLA, 2007, p. 4).

Assim a autora defende uma identidade que se constrói no interior das relações que envolvem diferentes culturas permeadas por “atos de poder”, sendo que ao se estabelecerem as as identidades, são postas em negociação num “horizonte ampliado e plural” (*ibid.*, p. 14).

¹²³ Cf. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 11^a.ed, 2004.

¹²⁴ Para edições utilizadas por Frangella (2005), Cf.: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como fetiche*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999; SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

Backes e Pavan (2010) trazem um estudo de 65 trabalhos analisados do GT de Currículo da ANPEd realizado no período de 2005 a 2009 onde buscam as epistemologias que baseiam os conceitos de *diferença e identidade*. Backes e Pavan fundamentam-se em pensadores que abordam sobre a identidade, a cultura e a antropologia, trazendo entre outros, Homi Bhabha, Stuart Hall e Néstor Canclini. Da reflexão acerca da diferença e identidade, e dentre os trabalhos citados por Backes e Pavan, destacamos a inspiração dos referidos autores em Paraíso (2005) – e esta em Deleuze – quando concordam que ao se colocar o foco na diferença e não na identidade, é possível desenvolver currículos “importantes, “interessantes” e “notáveis”.

Currículos que enquadram, que buscam incansavelmente a identidade, que “não engendram um personagem conceitual que vala a pena”, são *desinteressantes*. Se não trazem novidades para quem os vive, são pouco *importantes*. Mais *interessantes e importantes* são aqueles que desterritorializam, contagiam e provocam sensações: são os *Notáveis*. (PARAÍSO, 2005, p. 13, grifos da autora).

Como observamos, Backes e Pavan dialogam, entre outros, com Lopes (2005), Gabriel e Monteiro (2007), Maués (2006) e Frangella (2007)¹²⁵, sustentando assim, uma perspectiva fundamentada nas teorias pós-críticas de currículo.

d) Eixo: Narrativas

Do descritor *narrativas* pesquisado nos trabalhos da ANPEd – GT12 de Currículo, surge o texto de Prado (2001) indicando que as narrativas “instalam-se como gênero discursivo mais usado para que os professores e professoras manifestem seus saberes docentes” (p.6).

Ao abordar sobre a história, o currículo e as práticas pedagógicas, Martins (2006) afirma que as práticas curriculares vão se tornando mais complexas, “na medida em que observamos os destaques dados às experiências vividas, à experiência da aprendizagem, para muito além do espaço aula” (p.8).

É possível perceber, nas narrativas, que as linguagens partilhadas, mas também as histórias que movimentam as narrativas, quase iguais em vários sujeitos que jamais haviam se encontrado antes, nos mesmos espaços escolares, são elaborações inteligentes, buscando legitimar inúmeras representações simbólicas sobre o cotidiano escolar (MARTINS, 2006, p. 8).

No mesmo intuito, Gabriel (2007, p. 4) propõe uma reflexão em torno das potencialidades das narrativas para pensar o currículo a partir de um “*campo de pesquisa híbrido: o do ensino de História*”.

¹²⁵ Backes e Pavan (2010) analisam outros textos de Frangella (2007), no entanto, optamos em destacar um texto desta autora já mencionado na tese.

Embora o texto tenha sido publicado em 2007, a ideia da autora sobre o “tempo presente” ainda é muito atual, fundamentando este como um espaço em que se articulam passados e futuros possíveis, memórias e projetos, “é nele que narrativas históricas são construídas, desconstruídas, reconstruídas, onde o passado é reinventado e o futuro sonhado. Buscar interlocução sem abrir mão de certas convicções. Assumir hibridismos, tensões” (*ibid.*, *id.*).

Em relação ao texto de Petrucci-Rosa (2011), destacamos a abordagem metodológica no contexto da pesquisa desenvolvida em escola de ensino médio a partir das narrativas. A autora dialoga com Walter Benjamin, Michel Certeau, Goodson, Lopes e Macedo, Stuart Hall, entre outros. Segundo a autora, as narrativas de professores do ensino médio das escolas participantes da pesquisa e as observações de cenas do cotidiano escolar “evidenciam a formação disciplinar como elemento simbólico importante que ainda sustenta a identidade docente” (PETRUCCI-ROSA, 2011, p. 12).

Sobre esta seção do Portal da ANPED (GT12 – Currículo)

Desta feita, o quadro abaixo demonstra as principais tendências teóricas do campo do currículo percebidas a partir de nossa leitura dos artigos analisados do Portal da ANPED vinculados ao Grupo de Trabalho de Currículo (GT12).

Quadro 19. Aportes das Teorias Curriculares das publicações encontradas no GT12 (Currículo) – ANPED

Aportes de Teorias Críticas de Currículo	Aportes de Teorias Pós-Críticas de Currículo	Aportes Teóricos Híbridos de Currículo
Cappelletti e Feeney (2000) Barreiros (2001); Mello (2001); Torriglia (2008); Braga (2009); Araújo e Dantas (2019).	Macedo (2000); Paraíso (2003; 2005); Oliveira (2003); Franco (2003); Corazza (2004); Frangella (2005); Gabriel (2007); Frangella (2007); Backes e Pavan (2010); Araújo (2017); Pugas e Ramos (2012).	Guedes-Pinto e Fontana (2000); Prado (2001); Oliveira (2001); Maués (2005); Lopes (2005); Petrucci-Rosa (2011); Gonçalves (2015); Martins (2006); Santos (2015).
Total: 6	Total: 12	Total: 9

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados GT12 - ANPED

Estas tessituras do estado da arte de artigos selecionados do Portal da ANPED que se aproximam dos eixos estudados nesta tese, revelam que as fontes teóricas utilizadas pelos autores são de uma multirreferencialidade teórica de estudos do campo do Currículo, sendo o menor grupo de artigos dos autores que se ancoram, principalmente, nas teorias críticas de Currículo. Como mostra o Quadro 19, o maior grupo tem a presença majoritária de pesquisas

que se embasam, principalmente, em fontes de teorias pós-críticas, seguido de autores que utilizam as fontes tanto das teorias críticas quanto das pós-críticas, com múltiplos aportes de ressignificação de conceitos.

Este múltiplo aporte de concepções teóricas é chamado de *hibridismo* (LOPES, 2008), da qual identificamos que se articula a diversos olhares teóricos, inclusive de diferentes vertentes, a processos de análises que ressignificam conceitos, como o de currículo e suas conexões com a identidade profissional, identidade narrativa, a pedagogia e narrativas (auto)biográficas, o que consideramos como uma tendência, apesar dos embates históricos consolidados pelos dois principais conglomerados teóricos: as teorias críticas e pós-críticas.

À guisa de algumas considerações acerca do Estado da Arte

Como percebido neste estado da arte, analisamos uma amostragem das publicações identificadas pelos eixos de interesse de nossa pesquisa nos Portais: da CAPES; do BDTD; e da ANPEd; das quais tentamos formar um panorama de como os autores em tela realizaram suas pesquisas, seus estudos, quais as fontes que foram lidas, e ainda, quais as visões que trazem de conceitos e articulações com os campos do currículo, da pedagogia e da identidade profissional e narrativa.

Constatamos publicações em larga escala de trabalhos que se utilizam de métodos oriundos da pesquisa narrativa (auto)biográfica, como os artigos de periódicos nacionais e internacionais, gerados por pesquisadores de universidades públicas ou particulares, brasileiras ou estrangeiras, membros de grupos e redes de pesquisas de várias áreas de conhecimento, e ainda, as inúmeras dissertações e teses vinculadas, em grande medida, a programas de pós-graduação em educação.

Verificamos os trabalhos de décadas de pesquisadores pela construção de uma metodologia e epistemologia da pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Estas publicações nos trouxeram *insights* de amplo arcabouço teórico e nos fundamentaram para o prosseguimento deste estudo.

Embora tenhamos analisado trabalhos com algumas proximidades dos eixos da temática desenvolvida nesta tese, não encontramos artigos que versam especificamente sobre um currículo narrativo de pedagogia narrativa de profissionais pedagogos de Universidades Estaduais brasileiras, e que ao mesmo tempo utilizem uma abordagem epistêmico-metodológica hermenêutica, o que vem a reiterar a originalidade desta tese. A seguir, o Capítulo 2 desenvolve o Percurso Metodológico de nossa pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Abordagem Hermenêutica: Um giro epistêmico-metodológico para a Pesquisa Narrativa

A presente tese inspira-se na abordagem hermenêutica-fenomenológica desenvolvida por Paul Ricoeur (1990; 2006; 2010a; 2010b; 2010c; 2011; 2013; 2016) no que tange, principalmente, aos conceitos elaborados de sua teoria narrativa: a tripla *mimesis* até a *identidade narrativa*.

No intuito de elucidarmos o percurso da hermenêutica até Ricoeur, fazemos alguns destaques seguindo a ótica deste autor e de outras fontes como Dilthey (1999); Scheleiermacher (2015); Heidegger (2015); e Gadamer (1997). E para uma compreensão acurada a respeito deste recorte hermenêutico em tela, dialogamos com os aportes teóricos trazidos de Bruner (1991); Weller (2010); Matos-de-Souza (2011); Flickinger (2014); Palmer (2018); Ghedin (2004); Martins e Bicudo (1983); e Hermann (2002).

Como explicação preliminar, Bruner (1991) explicita que o termo *hermenêutica* “implica haver um texto ou algo semelhante *por meio do qual* alguém esteja tentando expressar um significado e alguém esteja tentando extrair um significado. Isso por sua vez, implica uma diferença entre o que é *expresso* no texto e o que o texto poderia *significar*” (*ibid.*, p. 7). A hermenêutica situa-se na linguagem, e por ela que se processam significados, pelas formas de manifestação do ser humano no mundo, de sua existência (GHEDIN, 2004).

Mais do que tudo, a hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. Ela se processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este horizonte, que não é imaginário, mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser (GHEDIN, 2004, p. 2).

Ghedin assume a epistemologia hermenêutica como “paradigma reflexivo”, no sentido de que o ser humano procura compreender e explicar o mundo, entende-se que ela não deixa de ser crítica em relação a suas análises e fornece instrumentos importantes para a pesquisa em educação e compreensão da própria realidade.

Palmer (2018) discorre sobre o significado moderno do antigo uso da palavra grega *hermeios* com o verbo *hemeneuein* e conceitua três orientações significativas, a primeira, de “expressar”, “afirmar” ou “dizer” algo, relacionado a “expressar em voz alta” (*ibid.*, p.29). A

segunda orientação hermenêutica, diz respeito a “explicar” uma situação, no aspecto discursivo, de clarificar algo, e a terceira, “traduzir”, como a tradução de uma língua estrangeira.

Na primeira orientação, segundo Palmer (*ibid.*, pp.36-37), a palavra é uma realidade que deve ser compreendida “como um relato histórico, é um acontecimento para ser ouvido”, dessa forma o antigo uso da *hermeneuein*, da interpretação de como dizer e como exprimir levou à afirmação de alguns princípios fundamentais de interpretação, de forma que a função da linguagem se torna como um som vivo, “detentor do poder de uma fala significativa”.

A segunda orientação do referido autor, é que a “interpretação como explicação dá ênfase ao aspecto discursivo da compreensão; aponta para a dimensão explicativa da interpretação, mais do que para sua dimensão expressiva” (*ibid.*, p.37), existe, portanto, um processo dialético para a compreensão de uma obra literária, o que ele chama de “círculo hermenêutico”.

Para que o intérprete faça uma *performance* do texto tem que o compreender; te que previamente compreender o assunto e a situação antes de entrar no horizonte do seu significado. [...] Uma obra literária fornece um contexto para sua própria compreensão [...]. Um problema fundamental em hermenêutica é explicar como é que um horizonte individual ser pode acomodar ao horizonte da obra. É necessário um certo conhecimento prévio, sem o qual não haverá qualquer comunicação (PALMER, 2018, p.44, grifo do autor).

As observações de Palmer continuam na terceira orientação da *hermeneuein* de “como traduzir”. Para ele “interpretar” também significa “traduzir” (*ibid.*, p.46), analisar uma temática de uma obra com significado humano é parte da fase explicativa. Defende que uma abordagem “que encare a obra como um objeto afastado dos sujeitos que a percebem automaticamente foge ao problema daquilo que na verdade constitui o significado humano de uma obra” (idem, p.49).

Neste sentido Palmer (2018) explana sobre o processo de “decifração” e “compreensão” do significado de uma obra “é o ponto central da hermenêutica” (p.21). Para o autor a hermenêutica é

O estudo da compreensão, é essencialmente a tarefa de compreender textos. As ciências da natureza têm métodos para compreender os objetos naturais; “as obras” precisam de uma hermenêutica, de uma “ciência” da compreensão adequada a obras enquanto obras. É certo que os métodos de “análise científica” podem e devem ser aplicados às obras, mas ao proceder deste modo estamos a tratar as obras como objetos silenciosos e naturais. Na medida em que são objetos, são redutíveis a métodos científicos de interpretação; enquanto obras, apelam para modos de compreensão mais subtis e compreensíveis. O campo da hermenêutica nasceu como esforço para descrever estes últimos modos de compreensão, mais especificamente “históricos” e “humanísticos” (*ibid.*, p.21).

O referido autor defende que uma obra literária é uma voz que devemos ouvir, e “ouvindo-a (mais do que a vendo) compreendemo-la” (*ibid.*, p.24). Para ele, a “compreensão” é “simultaneamente um fenômeno epistemológico e ontológico [...] que foge da existência para um mundo de conceitos; é o encontro histórico que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo” (*ibid.*, p.24). Para Palmer, a hermenêutica é fundamental para todas as humanidades que se ocupam com a interpretação das “*obras*” humanas (PALMER, 2018, p. 25).

Segundo Weller (2010, p. 289) a hermenêutica pode ser compreendida como um vasto campo com diferentes objetivos, posições filosóficas e variados métodos de interpretação de textos “inspirados em teóricos como Schleiermacher (1893-1947), Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920), Mannheim (1893-1947), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002), Habermas (1929) e Ricoeur (1913)”.

Em Ricoeur (1990, p. 17) adota-se a seguinte definição de trabalho: “a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão de sua relação com a interpretação dos textos”. O autor desenvolve um relato conciso da jornada recente da hermenêutica em dois movimentos: desde “o primeiro lugar” da interpretação, no que chama de uma hermenêutica regional à hermenêutica geral – Schleiermacher e Dilthey – até a passagem, ou transição dos estudos epistemológicos aos ontológicos – Heidegger e Gadamer (RICOEUR, 1990; 2016).

Ricoeur propõe um balanço hermenêutico resgatando da particularidade de cada pensador uma resposta à sua jornada com fins uma universalidade hermenêutica, dedicando-se a revisar e revolver o problema hermenêutico, sobre a oposição de explicar e compreender (RICOEUR, 1990; 2016), visto que “a hermenêutica exige uma complementaridade dessas duas atitudes e uma superação de tão nefasto dualismo epistemológico” (JAPIASSU, 1990, p.11).

Para Matos-de-Souza (2011, p.20) a hermenêutica pode ser definida como ciência da interpretação do sentido e surgiu como “disciplina filosófica, epistemologia e metodologia da compreensão das ciências do espírito, recentemente, apesar de suas origens remontarem ao início do século XIX” com o alemão Schleiermacher, que estabeleceu o primeiro projeto da hermenêutica enquanto método investigativo. Matos-de-Souza explicita que Schleiermacher desenvolveu dois planos metodológicos de interpretação: a interpretação gramatical e a interpretação técnica, consideradas por Ricoeur como uma aporia, que jamais conseguiu transformar em obra acabada (RICOEUR, 1990).

Em relação a interpretação gramatical, Schleiermacher (2015) conceitua como “a arte de encontrar o sentido determinado, pela linguagem e com o auxílio da linguagem, de um

determinado discurso” (p.70). Da interpretação técnica o autor faz um paralelo com a interpretação gramatical, afirmando que a interpretação técnica é a “compreensão como exposição do pensamento”, a composição pelo e a partir do ser humano (*ibid.*, p.93). Entende-se que a interpretação técnica depende “intrinsecamente da gramática, já que todo intuito hermenêutico repousa na linguagem” (MATOS-DE-SOUZA, 2011, p. 21).

Hernández-Carrera, Matos-de-Souza e Souza (2016) sustentam que a busca da hermenêutica, no sentido geral, “[...] é prover as razões da interpretação, e não somente decidir como interpretar um ou outro texto” (p. 25, tradução nossa). Em Scheleiermacher (2015) preceitua-se que a hermenêutica seja interpretada do universal ou da totalidade para o particular, ele reivindica que para a “inteira operação da interpretação” pela hermenêutica:

[...] nós devemos dizer que, progredindo pouco a pouco desde o início de uma obra, a compreensão gradual, de cada particular e das partes do todo que se organiza a partir delas, sempre é apenas provisória; um pouco mais completa, se nós podemos abarcar com a vista uma parte mais extensa, mas também começando com novas incertezas [...] (*ibid.*, p.49).

Para o autor é difícil apreender a articulação como todo, mas acredita que esta articulação do todo “deve procurar seus traços a partir do particular; quanto mais o singular é denso e significativo, tanto mais se deve procurar apreendê-lo em todas as suas relações por meio do todo” (SCHELEIERMACHER, 2015, p. 52). Sobre o projeto de Schleiermacher de uma hermenêutica geral, Palmer (2018) explica o “círculo hermenêutico”:

[...] o círculo como um todo define a parte individual, e as partes em conjunto formam o círculo. [...] Por uma interação dialética entre o todo e a parte, cada um dá sentido ao outro, a compreensão é, portanto, circular. E porque o sentido aparece dentro deste “círculo”, chamamos-lhe o “círculo hermenêutico” (PALMER, 2018, p.121).

Palmer acredita que Schleiermacher deixou um fator parecido com esse tipo de análise porque considerou como uma compreensão partilhada, que suas intenções para a hermenêutica eram “postular a ideia de que a compreensão opera de acordo com leis que podem ser descobertas; seguidamente, enunciar algumas das leis ou princípios a partir dos quais ocorre a compreensão. Esta esperança pode resumir-se na palavra ‘ciência’” (PALMER, 2018, p.125). Para Palmer, Scheleiermacher não procurava um conjunto de regras, mas sim um “conjunto de leis pelas quais a compreensão opera – uma ciência da compreensão” (*ibid.*, p.126).

Dilthey tentou generalizar o conceito de hermenêutica, ancorando-o na teleologia de vida com significados adquiridos de acordo com as três dimensões temporais do passado, presente e futuro. “O homem só aprende sobre si mesmo através de seus atos, através da

exteriorização de sua vida e através dos efeitos que produz sobre os outros” (RICOEUR, 2016, p. 12, tradução nossa).

Ricoeur (1990, p. 24) salienta que “é do lado da psicologia que Dilthey procura o traço distintivo do compreender”, é nele que a hermenêutica ganha um estatuto de um método de investigação “especificamente apto para dar conta do fator humano [...]. O texto a interpretar própria realidade humana no seu desenvolvimento histórico, em seu devir (MATOS-DE-SOUZA, 2011, p. 21). Segundo Ricoeur (1990, p.26), Dilthey reteve de Schleiermacher o lado psicológico de sua hermenêutica, que reconhecia seu próprio problema: “o da compreensão por transferência a outrem”, ainda com a preocupação hermenêutica de uma objetivação da compreensão, de contrapor-se ao positivismo.

Para ele, a objetivação começa muito cedo, desde a interpretação de si mesmo. O que eu sou para mim mesmo só pode ser atingido através das objetivações de minha própria vida. O conhecimento de si mesmo já é uma interpretação que não é mais fácil que a dos outros; provavelmente, é mais difícil, porque só me compreendo a mim mesmo pelos sinais que dou de minha própria vida e que me são enviados pelos outros. Todo conhecimento de si é mediato, através de sinais e de obras (RICOEUR, 1990, p. 27).

Ricoeur explica que depois de Dilthey o avanço decisivo não foi aperfeiçoar a epistemologia das ciências humanas, mas sim questionar se essas ciências poderiam competir com as ciências da natureza (o positivismo), por meio de uma metodologia própria (RICOEUR, 1990; 2013; 2016). Afirma que este pressuposto presente no trabalho de Dilthey, “implica que a hermenêutica é uma variante da teoria do conhecimento e que o debate entre explicação e compreensão pode ser contido dentro dos limites de uma disputa metodológica [...]” (RICOEUR, 2016, p.14, tradução nossa). Como o próprio Dilthey coloca:

Num tratado anterior eu analisei como a apresentação da individuação no mundo humano é criada pela arte, especialmente pela poesia. Então se nos surgiu o desafio com respeito à questão do conhecimento *científico (wissenschaftlich)* das pessoas individuais, propriamente das grandes formas de existência humana singular. É um tal conhecimento possível? E que meios temos para alcançá-lo?

[...]

E ainda que as ciências humanas (*Geisteswissenschaften*) sistemáticas derivem relações de leis gerais e conexões abrangentes desta concepção objetiva do singular, mesmo assim também para elas os processos de compreensão e interpretação permanecem sendo a base. Por isso, estas ciências dependem para sua certeza tanto quanto a história da questão de se a compreensão do singular pode ser elevada à *validade universal*. Assim se nos surgiu no princípio do estudo das ciências humanas um problema que lhe é próprio, em distinção a todas as formas de conhecimento da natureza (DILTHEY, 1999, p.12, grifos do autor).

Dilthey sinaliza uma mudança da dita hermenêutica “regional”, individual, para uma “geral”, que transcende a finitude do conhecimento absoluto, para um modo interpretativo. Dá-se um passo ao rumo de uma hermenêutica universal “[...] que prepara o deslocamento da epistemologia em direção à ontologia [...]” (RICOEUR, 1990, p.23), outrossim, é neste caminho de “[...] uma hermenêutica compreendida como epistemologia e ontologia, que se desenvolvem as teorias de Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer [...]” (MATOS-DE-SOUZA, 2011, p. 22).

Matos-de-Souza (2011, p.21) destaca que Heidegger “produz uma revolução no bojo da filosofia da interpretação”. A partir de *Ser e Tempo* Heidegger aponta que se deve buscar a essência ou a natureza constitutiva dos seres humanos, uma ontologia do ser, colocando em evidência a experiência, o ser humano em seu estado básico (MARTINS; BICUDO, 1983).

Segundo Ricoeur, em Heidegger, a hermenêutica não é uma reflexão sobre as ciências humanas, mas uma explicação do terreno ontológico sobre o qual essas ciências podem ser construídas (RICOEUR, 2016). “*A compreensão de ser é em si mesma uma determinação de ser da presença. O privilégio ôntico que distingue a presença está em ela ser ontológica*” (HEIDEGGER, 2015, p. 48, grifos do autor).

Fenomenologia da presença é hermenêutica no sentido originário da palavra em que se designa o ofício de interpretar. [...] A hermenêutica da presença torna-se também uma “hermenêutica” no sentido de elaboração das condições de possibilidade de toda investigação ontológica (HEIDEGGER, 2015, p.77).

Heidegger defende uma hermenêutica que deve elaborar ontologicamente a “historicidade da presença como condição ôntica de possibilidade da história fatural” (HEIDEGGER, 2015, p. 78), situando o sentido do ser no mundo, de existência, tendo a verdade como desvelamento do tempo aberto às possibilidades do ser (HERMANN, 2002), de uma preocupação com o *estar-no-mundo* do seu próprio ser e como *ser* dos outros, em uma realidade vivida (MARTINS; BICUDO, 1983).

O pensamento de Heidegger tem importância para a educação no sentido de que é preciso integrar uma reflexão do ser sobre o “experienciar a experiência”, visto que o estudante tem sua individualidade como pessoa, com todas “as disposições, sentimentos, frustrações, inferências e satisfações” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 43).

Na sequência histórica, Gadamer (1997) elabora os traços fundamentais de uma teoria da experiência hermenêutica e defende que uma vez resolvidas as inibições ontológicas do problema da objetividade da ciência, “a hermenêutica pôde fazer jus à historicidade da compreensão” (*ibid.*, p.400), demonstra que “a interpretação antes de ser um método, é a

expressão de uma situação do homem”, ou seja, dos sujeitos (MATOS-DE-SOUZA, 2011, p. 22). Vislumbra-se a filosofia de Gadamer como uma síntese do movimento da hermenêutica regional para hermenêutica geral e da epistemologia do ser humano ciências para a ontologia (RICOEUR, 2016).

Sobre o pensamento de Gadamer¹²⁶, Flickinger explica que “o saber gerado pela experiência hermenêutica abraça as próprias pessoas, a sua história, o seu saber prévio, seus preconceitos e suas expectativas” (FLICKINGER, 2014, p.42).

Com o reconhecimento do círculo hermenêutico, Gadamer aponta a mais um aspecto importante, a saber, a recuperação do conceito de experiência. O filósofo atribui a esse conceito um duplo papel: só através da contestação do conhecimento em vigor (eis o aspecto negativo) chegaríamos à construção de um saber novo (o aspecto positivo). Isso significa que somente mediante uma postura crítica nasce algo novo (*ibid.*, p.47).

Flickinger retrata a imensa contribuição da hermenêutica articulado ao campo da educação. Ele exemplifica que em determinadas situações se demanda dos educadores uma reação de como resolver determinados dilemas, e se perguntam a qual tipo de saber recorrer.

No que tange ao saber provindo de experiências, este é um dos componentes significativos para o processo de construção da identidade profissional de pedagogos, face ao conceito de experiência: “[...] não se refere somente à experiência no sentido que esta ensina sobre tal ou qual coisa. Refere-se à experiência em seu todo” (GADAMER, 1997, pp.525-528). Sustenta-se uma “experiência hermenêutica”, sendo também o saber, adquirido nesta experiência, a compreensão do outro, uma correlação com a chamada *consciência histórica*.

Desta feita, Gadamer contribui com o pensamento de formação através de saberes advindos tanto da técnica como de suas experiências práticas vividas em situações anteriores, “[...] não basta o conhecimento adquirido ao longo de sua formação profissional. Como não há receita geral, à qual ele possa recorrer, resta-lhe confiar na sua capacidade de adequar o conhecimento teórico ao contexto e às condições concretas de sua intervenção” (FLICKINGER, 2014, p.58).

Segundo Gadamer “[...] a experiência ensina a reconhecer o que é real. Conhecer o que é, vem a ser, pois, o autêntico resultado de toda experiência e de todo querer saber em geral (GADAMER, 1997, p.527).

A reação profissional tem de recorrer, portanto, a um saber que nasce da reflexão acerca do sentido das normas e dos princípios, nos quais a atuação concreta se apoia. Esse é o entendimento da *phrónesis*, a que Gadamer apelou, opondo-o à conduta

¹²⁶ Flickinger (2014) referência a obra de GADAMER, H.-G. *Verdade e Método*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

científica que se apoia, em primeira linha, em métodos abstratos e regras técnicas, ou seja, na *techné* como instrumento manipulável. Do que se conclui que a *phónesis* tem duas características. Primeiro, ela visa o saber prático, estabelecido à base de experiências, mas exposto continuamente ao teste de validade por ocasião de cada intervenção nas situações concretas.

Ou, como Gadamer escreve: “O saber da *phónesis* não é, de modo algum, um saber *ex ante* (que pode fracassar no momento decisivo), senão a visão do possível e útil que se abre a todo existir prático” (1930, GW, v.5, p.242)¹²⁷. Além disso, o profissional se vê obrigado a defender as razões que o levaram a escolher a intervenção por ele favorecida. É sua própria postura profissional que está em jogo e lhe cabe assumir a responsabilidade integral pelos resultados de sua atuação [...] (FLICKINGER, 2014, p.59, grifos do autor).

Destaca-se a questão da responsabilidade pessoal do profissional que passar pela experiência hermenêutica, mesmo que não haja um texto específico de Gadamer no âmbito da educação, mas sua obra fundamenta uma preocupação com o diálogo e com a vida social, portanto, com o humano.

Bruner (1991, p. 7) argumenta que a interpretação hermenêutica é requerida quando não há nenhum “método racional de assegurar a ‘verdade’ de um significado atribuído ao texto como um todo”. De fato, afirma o autor, a melhor esperança da análise hermenêutica é apresentar uma explicação convincente dos significados do texto como um todo, à luz de suas partes. Segundo o autor, a leitura do texto, as expressões parciais e do todo, e as explicações dos protagonistas dos eventos não poderiam ser melhor ilustrados, do que pelas narrativas.

Associa-se a narrativa à análise da hermenêutica pela interpretação oral que tem duas vertentes necessárias: “[...] compreender algo para o podermos exprimir e, no entanto, a própria compreensão vem a partir de uma leitura-expressão interpretativa” (PALMER, 2018, p.33).

O ato de construir uma narrativa, além disso, é muito mais do que “selecionar” eventos da vida real, da memória ou da fantasia, colocando-os em uma ordem adequada. Os próprios eventos precisam se constituir, à luz da narrativa inteira – nos termos de Propp, para se tornarem “funções” da história (BRUNER, 1991, p.8).

Identificamos nesta citação de Bruner a hermenêutica em Ricoeur (2011) quando este defende o caráter histórico e preocupa-se com a definição da hermenêutica e de sua expansão, “[...] existe hermenêutica, ou seja, *interpretação*, lá onde existem expressões com duplo sentido, quando um sentido segundo tiver que ser desenvolvido a partir de um sentido primeiro” (p.20). Ele diz que essa expressão era limitativa, mas dava um olhar de expansão no que se

¹²⁷ Esta citação de Gadamer (1930) escrita por Flickinger (2014) vem originalmente de uma coleção alemã. Cf.: GADAMER, H-G. *Gesammelte Werke in 10 Bänden*. Tübingen: J.C.B. Mofr, 1986-1995. (Flickinger cita como GW).

refere aos símbolos, ao que significa de desenvolver do interior a interpretação até onde ela possa levar, como diz “[...] o símbolo faz pensar” (RICOEUR, 2011, p.20, grifo nosso).

a) Paul Ricoeur: *A Tripla Mimesis*

O percurso traçado até aqui – de Scheleiermacher a Ricoeur - descreve algumas percepções dos autores referenciados a respeito da tarefa e dos desafios da hermenêutica enfrentados pelos filósofos que questionaram a própria relação humana com o mundo. Estes intelectuais desenvolveram um embate epistemológico e ontológico de significados na busca pela superação do modo como as ciências humanas espelhavam-se nas ciências da natureza, e em seu caráter de positivista, e estudaram outras óticas de compreender, explicar e interpretar o mundo e a realidade social.

Em Ricoeur situa-se uma hermenêutica histórica e interpretativa, da qual pontuamos para adentrar nas principais ideias emanadas da obra *Tempo e Narrativa (volumes I, II e III)* quando se desenvolve a ideia da tripla *mimesis*, teses sobre a narrativa e o tempo da história, entre outros conceitos, até a *identidade narrativa*.

É relevante destacarmos que nesta obra, Ricoeur dialoga com inúmeros autores e inspira-se, inicialmente, em duas obras, das quais constrói uma longa jornada na tentativa de promover uma aproximação da bifurcação existente entre a *narrativa história* e a *narrativa de ficção*, do estudo das *Confissões* de Agostinho, quando trata das aporias da experiência no tempo; e a *Poética* de Aristóteles, quando discorre a respeito composição da intriga.

Fica evidente o pensamento de uma hermenêutica da consciência histórica, vislumbrando-se uma articulação entre o tempo e a narrativa, de uma inteligibilidade expressa em três momentos da chamada *mimesis*: *mimesis I, a prefiguração; mimesis II, a configuração; e a mimesis III, a refiguração*, explicados pelo autor em *Tempo e Narrativa*, entre outras teses amplamente desenvolvidas em torno da intriga e a narrativa histórica.

Apreende-se que o conceito de *mimesis* não se refere uma reprodução ou duplicação, mas sim a uma “reorganização num nível mais elevado de significância e de eficiência” (RICOEUR, 2011, p. 33), assim, através da *mimesis* possibilita-se construir uma mediação entre o tempo e a narrativa, na composição da intriga.

[...] embora seja verdade que a intriga é uma imitação de ação, uma competência prévia é exigida: a capacidade de identificar a ação em geral por seus aspectos estruturais [...]. Por fim, essas articulações simbólicas da ação são portadoras de características mais precisamente temporais, de onde procedem mais diretamente a

própria capacidade da ação de ser narrada e talvez a necessidade de narrá-la (RICOEUR, 2010a, pp. 96-97).

De tal modo, compreendemos o termo “intriga” como uma representação da ação, do tempo historiado e narrado.

Da *mimesis* I – a prefiguração, Ricoeur explica que “[...] a composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo da ação: de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal” (*ibid.*, p. 96). Entendemos que esta *mimesis* busca rememorar a história no tempo, a narrativa pensada *a priori* da ação concretamente realizada, e ao mesmo tempo, interrelacionando-se à representação desta compreensão.

Da *mimesis* II – a configuração – Ricoeur chama de “eixo de análise”, abre o mundo da composição, ou seja, da fala, do relato, da narrativa rememorada da *mimesis* I. Explicita que este estágio tem a função de mediação entre o antes e o depois, de intermediação para a construção da intriga, ou seja, do ato de composição narrativa diante do prefigurado.

Esta dimensão configurante da intriga, apresenta alguns aspectos temporais: transforma a sucessão de acontecimentos em uma “totalidade significativa, que é o ato de reunir os acontecimentos, e faz com que a história possa ser acompanhada”; é um ato de recontar,” quando a história pode ser vista como uma totalidade” que indica a um final; constitui-se como uma alternativa “[...] à representação do tempo que corre do passado rumo a um futuro” (RICOEUR, 2010a, p.118).

Segundo Ricoeur, o estágio da *mimesis* I para a *mimesis* II, constitui-se uma passagem do paradigmático para o sintagmático, assim, compreende-se um sentido de dependência das partes, que se relaciona a outros elos da história que se acompanha, se narra, “[...] converte-se o paradoxo em dialética viva” (*ibid.*, p. 117).

Na continuidade do processo, da *mimesis* II para a *mimesis* III, trata-se de uma “*esquematisação* e da *tradicionalidade* características do ato configurante, que mantém ambas uma relação específica com o tempo” (*ibid.*, p. 118). O autor se refere ao *esquematismo* como uma capacidade sintética do tempo (narrado), no sentido de entendimento, intuição e intelectualidade. Em relação à *tradicionalidade*, entende-a não como uma transmissão inerte, mas como

[...] a transmissão viva de uma inovação sempre suscetível de ser reativada por um retorno aos momentos mais criativos do fazer poético, assim entendida, a *tradicionalidade* acrescenta um novo aspecto à relação entre intriga e tempo, enriquecendo-a (RICOEUR, 2010a, p. 119).

O terceiro estágio, a *mimesis* III – a refiguração – se refere a narrativa que “alcança seu sentido pleno”, correspondendo ao que Gadamer, em sua hermenêutica, chama de “aplicação”. Marca-se uma intersecção entre o mundo configurado e o “[...] mundo no qual a ação efetiva se desdobra [...]” (RICOEUR, 2010a, p. 123).

O estágio da *mimesis* III, é amplamente explicado por Ricoeur em quatro etapas, das quais pontuaremos alguns destaques do desdobramento:

- 1) *O círculo da mimesis* (RICOEUR, 2010a): o autor coloca a questão de saber se esse processo mimético de mediação entre tempo e narrativa realmente marca uma progressão. Considera que a análise circular é incontestável, no entanto, Ricoeur refuta que seja uma circularidade viciosa, por isso, prefere chamá-la de *espiral sem fim*;
- 2) *Configuração, refiguração e leitura* (RICOEUR, 2010a): questiona que se o ato de leitura for realmente o vetor, um elemento que move a obra a outro rumo de modelizar a experiência, é preciso “mostrar como esse ato se articula com o dinamismo próprio ao ato configurante” (*ibid.*, p. 123), de uma transição (entre a *mimesis* II e III) operada pelo ato da leitura, como operador de união: “Assim, o círculo hermenêutico da narrativa e do tempo *não cessa de renascer* do círculo formado pelos estágios da *mimesis*” (*ibid.*, p. 130, grifos nossos):

[...] é o ato de ler que se junta à configuração da narrativa e atualiza sua capacidade de ser acompanhada. Acompanhar uma história é atualizá-la em leitura. [...] O ato de leitura é assim o operador que une *mimesis* III a *mimesis* II. É o último vetor da refiguração do mundo da ação sob o signo da intriga (*ibid.*, pp.131-132);

- 3) *Narratividade e referência* (RICOEUR, 2010a): acredita na tese da refiguração da “experiência temporal pela composição da intriga”, e a “entrada, pela leitura, da obra no campo da comunicação marca ao mesmo tempo sua entrada no campo da referência” (*ibid.*, p. 123), ou seja, a experiência de compartilhar com o outro uma nova experiência, no sentido de refazer a ótica a respeito do mundo lido (obra): “O termo horizonte e aquele, correlativo aparecem, assim, duas vezes na definição de *mimesis* III [...]: intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor [...]” (*ibid.*, p. 132). Aqui aproxima-se da *fusão de horizontes*¹²⁸ de Gadamer, e discorre entendimentos acerca dos acontecimentos, quando o interlocutor

¹²⁸ Para Gadamer (1997, p.455) “não existe um horizonte fechado”, a *fusão* de horizontes se dá em constante vigência da tradição, pois nela “o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital” (p. 457).

compartilha com outrem a palavra enquanto experiências de sua compreensão humana, em uma dinâmica dialética e prática;

- 4) *O tempo narrado* (RICOEUR, 2010a): afirma que o mundo em que a narrativa “refigura é um mundo *temporal*” (p. 124, grifo do autor) e pergunta em que medida a hermenêutica do tempo narrado pode esperar ajuda da “*fenomenologia do tempo*” (p.124). Para elucidação do ato de narrar o tempo, o autor tece um longo debate dialogando com outros pensadores como Agostinho, Aristóteles, Kant, Husserl e Heidegger, dos quais extrai interpretações acerca do tempo na fenomenologia, e encontra problemas dos quais chama de *aporias*, mesmo assim, considera possíveis soluções por meio do debate dialético da relação entre o tempo e a narrativa.

Desta feita, Ricoeur desenvolve amplamente a aplicação da *mímesis* III a um processo de leitura como ponto de chegada interseccionada ao horizonte entre o mundo do texto, o mundo do ouvinte e do leitor. Encaminha à refiguração do campo prático da narrativa, vislumbrando uma práxis. Outrossim, dos estágios miméticos, surge um círculo hermenêutico da narrativa e do tempo, que segundo o referido autor, não cessa de renascer:

É construindo a relação entre os três modos miméticos que constituo a mediação entre tempo e narrativa. É essa própria mediação que passa pelas três fases da *mímesis*. Ou, para dizê-lo com outras palavras, para resolver o problema da relação entre o tempo e narrativa, tenho de estabelecer o papel mediador da composição da intriga entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede (RICOEUR, 2010a, p. 95).

Assim, os três estágios seguem o caminho de uma “configuração para a reconfiguração”: um texto literário, narrativo, “projeta diante de si um *mundo-texto-texto*, mundo possível” (RICOEUR, 2011, p.34), vislumbra-se a atividade narrativa como:

[...] a réplica poética na aporética do tempo. Não que a narrativa à medida que se desenvolve resolva os paradoxos do tempo. Pelo menos os torna produtivos. De onde o termo poético da narrativa colocado defronte a aporética do tempo. Nisso a narrativa “imita” a ação, oferecendo uma articulação narrativa a uma experiência do tempo que sem ela ficaria entregue a paradoxos sem fim [...] (*ibid.*, pp. 34,35).

O autor faz uma relação entre o tempo da história e a narração, abordando a questão epistemológica sem perder de vista o horizonte ontológico, com uma reflexão que se revela no cruzamento com as reflexões narrativas. Ricoeur estabelece diferenças entre o tempo de narrar e o tempo do narrador, com possibilidades da voz narrativa variar em relação aos sujeitos da história e aos acontecimentos colocados em diferentes posições temporais, são variações da

“experiência temporal”, são exemplos de como as narrativas configuram o tempo. Demonstra, assim, que há outras dimensões da experiência humana no mundo em que são trazidas à linguagem através das narrativas e reconhece que isto pode ser configurado de outras formas.

O pensamento do referido filósofo deixa evidente o aprofundamento da compreensão da noção de sujeito, permitindo novos olhares para o fenômeno interpretado, que explora a narrativa através de uma hermenêutica-fenomenológica.

b) Ricoeur: a hermenêutica da consciência histórica

Em *Tempo e Narrativa* (volume III), Ricoeur expressa a história como mediadora “indispensável para a compreensão de si” (RICOEUR, 2011, p.23). Explicita que houve uma passagem da fenomenologia para uma hermenêutica de caráter linguístico, disso resultou um conflito com o estruturalismo e desenvolveu-se um problema hermenêutico. Ele pergunta e responde “o que se apostava no conflito? Nada menos que o destino da questão do sujeito e da compreensão de si” (*ibid.*, p.23).

[...] Enquanto o estruturalismo se assemelhava a uma apologia para um funcionamento anônimo, no sentido mais forte do termo, de sistemas de signos sem ancoragem subjetiva, a dimensão do sentido parecia inseparável do papel mediador exercido por esses sistemas em relação específica com a compreensão de si. [...] Uma vez mais, a história – a história dos signos em particular – é a mediação indispensável para a compreensão de si (*ibid.*, p. 23).

Ricoeur comenta que esse conflito entre a hermenêutica e o estruturalismo talvez tenha sido superado, mas permanece uma “aposta” com o título “autocompreensão e história”¹²⁹. Ele comenta que esta questão o acompanhou nos escritos dos anos 1970 como uma permanência do problema e explana a respeito de campos epistemológicos em que o embate continua, como

a teoria do texto, a da ação e a da história. Em cada uma delas, o momento de compreensão caracteriza-se por uma apreensão intuitiva e global do que é abordado nesse campo, por uma antecipação de sentido que roça a adivinhação, por um engajamento do sujeito conhecedor; o momento da explicação, por outro lado é marcado pela predominância da análise, da subordinação do caso particular a regras, leis ou estruturas, pelo distanciamento do objeto de estudo em relação ao sujeito não implicado. O importante, a meu ver, é não separar a compreensão da explicação e vice-versa, como fazem, de um lado, os descendentes da hermenêutica romântica e, de outro, os herdeiros do positivismo (RICOEUR, 2011, p. 24).

¹²⁹ Este título se refere a uma conferência no Simpósio Internacional Paul Ricoeur, realizada em Granada (Espanha) em 1987. Original em francês: *Auto-compréhension et histoire*. (Cf. Ricoeur, 2011, p.15, notas).

O autor acredita que a interpretação é uma alternância de fases de compreensão com fases de explicação e que formam um “círculo hermenêutico” (*ibid.*, p.24). Ricoeur explica cada um desses campos epistemológicos da referida tríade que acredita serem pertencentes ao desenvolvimento de sua hermenêutica.

Sobre a *noção de texto*, acredita que tenha um “papel condutor”, pois aparecem novos modelos de explicação que se adaptam ao “império dos signos, ou seja, das operações de codificação e decodificação” (*ibid.*, p.25). Aqui situa-se a problemática da hermenêutica que pode ser interpretada a partir da dialética entre “compreender e explicar” e lembra que a noção de texto “surgiu como um dos ‘locais’ em que a dialética se manifesta, ao lado da teoria da ação e da teoria da história” (RICOEUR, 2011, p.27).

Quanto a *teoria da ação*, associa seus trabalhos à narrativa, à ética e a política. Quanto a *teoria da história*, afirma que é “a ilustração mais notável da combinação dentro da análise histórica entre a compreensão de uma trama de acontecimentos em sequência única e a explicação pelas generalidades que nos casos favoráveis tem valor de lei (demografia, economia)” (*ibid.*, pp.25,26).

Sobre a teoria narrativa, afirma que:

[...] a associação dos fatos numa história contada extrai de acontecimentos esparsos um relato unificado – ao mesmo tempo também associa intenções, causas e acasos, e finalmente extrai uma configuração temporal de uma sucessão de acontecimentos descontínuos” (RICOEUR, 2011, p.32).

Para o referido autor existe uma reorganização do sentido de significância e de eficiência no que se refere ao poder de uma “redescrição atribuído ao enunciado metafórico como tal fica enriquecida pela associação de várias mediações que garantem a transição entre configuração *na narrativa* e refiguração *do mundo* da práxis (RICOEUR, 2011, p.33, grifos do autor).

Renuncia a atacar de frente a realidade que foge do passado “tal como ele foi” e concorda que seja feita uma inversão da ordem dos problemas para “partir do *projeto da história*, da história por fazer, no intuito de reencontrar nela a dialética do passado e do futuro e a troca entre eles no presente. [...]” (RICOEUR, 2010c, p.352, grifos do autor).

Uma vez que entendemos por tradições as *coisas ditas* no passado e que chegaram até nós por uma cadeia de interpretações e reinterpretações, é preciso acrescentar uma dialética material dos conteúdos à dialética formal da distância temporal; o passado nos interroga e nos questiona antes que o interroguemos e o questionemos (*ibid.*, p.379, grifos do autor).

Nesta perspectiva da hermenêutica histórica Ricoeur (2010c, p.368) a questão de “ser-afetado-pelo-passado” é tratada com o propósito de “fazer história”. Acredita-se em uma hermenêutica crítica e discorre-se amplamente sobre o sentido do termo “tradição” ao confronto de uma crítica às ideologias, a isto acrescenta-se uma análise dialética. Para o referido autor, o termo “tradição” se estende e dá lugar a uma “[...] confrontação entre a dita hermenêutica das tradições e a crítica das ideologias” (2010c, p.379).

[...] uma hermenêutica da história da eficiência só esclarece a dialética interna ao espaço de experiência, abstração feita pela troca entre as duas grandes modalidades do pensamento da história. A reconstituição dessa dialética envolvente não deixa de ter consequência para o sentido de nossa relação com o passado; por um lado, a retroação de nossas expectativas relativas ao porvir sobre a reinterpretação do passado pode ter por principal efeito abrir no passado considerado findo possibilidades esquecidas, potencialidades abortadas, tentativas reprimidas (uma das funções da história é, quanto a isso, reconduzir aos momentos do passado em que o porvir ainda não estava decidido, em que o passado era ele mesmo um espaço de experiência aberto para um horizonte de expectativas); por outro lado, o potencial de sentido assim liberado da ganga das tradições pode contribuir para dar carne e sangue àquelas nossas expectativas que têm a virtude de determinar no sentido de uma história por fazer a ideia reguladora, mas vazia, de uma comunicação sem entraves nem limites. É mediante esse jogo da expectativa e da memória que a utopia de uma humanidade reconciliada pode ser investida na história efetiva (RICOEUR, 2010c, pp.387-388).

Ao definir a hermenêutica, Ricoeur (2013, p.23) diz que “[...] a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos. A ideia-diretriz será, assim, a da efetuação do discurso como texto”. O autor acredita em “[...] reunir as partes da narrativa para formar um todo e o inserir de novo na comunicação narrativa. É, pois, um discurso endereçado por um narrador a um receptor [...]. O narrador é designado pelos signos narrativos, os quais pertencem também à genuína constituição da narrativa” (RICOEUR, 1976, p.97).

O recorte hermenêutico percorrido justifica-se primeiramente, pela nossa própria *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2018), e da compreensão de que as ciências da natureza não explicavam a contento as questões que envolviam o ser humano, da cultura, da antropologia, da história, da educação, das experiências e de outras indagações debatidas pelos intelectuais ao logo das décadas.

Do panorama teórico hermenêutico que apresentamos, desde Scheleiermacher até Ricoeur, assumimos uma concordância com a linha de pensamento ricoeuriano, pelo fato de que ele extraiu um “suprassumo” dos filósofos que foram seus precursores e desenvolveu um pensamento diferenciado da consciência histórica humana e de sua condição de narrar-se em intersecção entre o mundo memorado e o mundo em ação. O ser humano pode promover

processos de autocompreensão (RICOEUR, 2011) de sua própria história e interpretação e compreensão os acontecimentos do mundo em sua volta. Ao narrar sua vida, o ser humano produz um movimento *mimético* que se renova modificando-se temporalmente. Com este entendimento, a abordagem hermenêutica-fenomenológica fundamenta a nossa pesquisa narrativa, na qual corroboram outros autores estudados com diferentes nacionalidades e pensamentos, mas que também referenciam o percurso metodológico desta tese.

2.2 Pesquisa Narrativa

No tópico anterior, descrevemos um breve percurso com corte temporal hermenêutico em Scheleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, até o pensamento de Ricoeur. Desta feita, compreendemos que uma ampla discussão filosófica, oriunda e contextualizada no século passado, inspirou a muitos pensadores que passaram a refutar fortemente o modelo do conhecimento aplicado às ciências sociais (humanas) que vinham dos métodos de outras ciências, as da natureza. Debatia-se, assim, a necessidade de outros modos de estudos da realidade social, questionando a maneira de como era realizada a leitura do mundo e das pessoas, se não estariam destruindo a essência da realidade, e ponderava-se que o método utilizado pelas outras ciências se esquecia da dimensão de liberdade e individualidade do ser humano (GOLDENBERG, 2007).

No intuito de continuar nesta trilha do caminho hermenêutico em tela rumo à pesquisa (auto)biográfica-narrativa e a entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2010), retomamos uma parte de Dilthey (1833-1911), situando que este ocupou-se de estudos acerca de uma filosofia histórica que valoriza os comportamentos humanos, criticando o uso da metodologia das ciências naturais – ancoradas no positivismo de Comte (2002) - pelas ciências sociais. As distinções postas pelas ciências da natureza não davam conta da singularidade do indivíduo, de sua cultura e eventos. Estas distinções referem-se ao processo de estudos relacionados a compreensão da realidade social dos humanos, enquanto as ciências naturais foram tidas como genéricas, as sociais recorriam à historicidade para apreender à experiência humana, carregada de emoções, valores, subjetividades (GOLDENBERG, 2007; CONSTANTINO, 2004).

De tal modo, crescem os estudos de uma *sociologia compreensiva* com raízes no historicismo alemão, que distingue “natureza” de “cultura”, quando se “[...] considera necessário, para estudar os fenômenos sociais, um procedimento metodológico diferente daquele utilizado nas ciências físicas e matemáticas” (GOLDENBERG, 2007, p.18). Max

Weber (1864-1920) é outro representante da *sociologia compreensiva* que se “apropriou da ideia de *verstehen*¹³⁰ proposta por Dilthey. Para Weber, o principal interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento de outros indivíduos” (*ibid.*, p.19).

De acordo com os aportes teóricos trazidos por Weller (2009; 2010) a partir dos anos 1970 a pesquisa qualitativa possibilitou à pesquisa educacional alemã, um retorno às suas próprias tradições hermenêuticas que inspiraram o desenvolvimento de novos métodos de geração e análise de dados empíricos no campo as ciências sociais e da educação. A autora conta que “o desenvolvimento desses novos métodos interpretativos ocorreu geralmente em combinação com outras tradições teóricas surgidas nas primeiras décadas do século XX, tais como o Interacionismo Simbólico e a Escola de Chicago” (WELLER, 2009, p. 3).

Do interacionismo simbólico destaca-se a “importância do indivíduo como intérprete do mundo que o cerca e, conseqüentemente, desenvolve métodos de pesquisa que priorizam os pontos de vista dos indivíduos” (GOLDENBERG, 2007, p.27). Vislumbra-se uma leitura da realidade social sob a ótica dos indivíduos, se considerando como “meio mais adequado para captar esta realidade, [...] aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através ‘dos olhos dos pesquisados’” (*ibid.*, p.27).

No que tange à Escola de Chicago, de sua perspectiva interacionista e multidisciplinar, Goldenberg fundamenta que se alargaram as possibilidades de pesquisa para as ciências sociais, envolvendo variadas áreas de estudos, como a sociologia, a antropologia, a ciência política, a psicologia e a filosofia. Entre os cientistas que influenciaram esta Escola, estão George Herbert Mead e John Dewey. Dewey “trouxo para o interacionismo o pragmatismo, uma filosofia de intervenção social que postula que o pesquisador deve estar envolvido com a vida de sua cidade e se interessar por sua transformação social” (GOLDENBERG, 2007, p.26).

Surgem e desenvolvem-se diferenciadas técnicas e métodos qualitativos de pesquisa social para investigar a realidade social, entre as quais, o trabalho do primeiro antropólogo a conviver com os nativos, Lewis Henry Morgan, que escreveu um tratado científico de etnografia. Depois dele, outros cientistas, como Franz Boas e Malinowski, consolidaram a ideia de que antropólogos deveriam passar um longo período na sociedade em que estivessem pesquisando. A experiência de Malinowski influenciou a aplicação de técnicas e métodos de pesquisa qualitativa em ciências sociais, pois em sua antropologia, “compreendendo o primitivo, poderíamos chegar a compreender a nós mesmos” (GOLDENBERG, 2007, p.23).

¹³⁰ Tradução do alemão: Compreensão.

Segundo Weller (2009; 2010), as premissas do Interacionismo Simbólico norte-americano foram incorporadas às tradições teóricas alemãs, como a fenomenologia de Edmund Husserl e a Sociologia do Conhecimento de Max Weber e Alfred Schütz¹³¹, e a abordagem na análise de narrativas de Fritz Schütze. Sobre isto corrobora Bohnsack (2020) ao afirmar que Fritz Schütze se apoia em vários trabalhos da prática de pesquisa oriundos do Departamento da Escola de Chicago, quando desenvolve a teoria e metodologia da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2010), desenvolvendo a ideia que construções da realidade social tem como base as construções cotidianas dos indivíduos (ROSENTHAL, 2014; BOHNSACK, 2020). Explicitamos mais detalhadamente sobre isto no item 2.3, da entrevista narrativa.

Pelos textos estudados, constatamos um crescimento significativo da pesquisa narrativa (auto)biográfica em grande escala nos últimos vinte e cinco anos¹³², e estas pesquisas difundem um amplo debate epistemológico e teórico promovendo uma reconfiguração dos conhecimentos e práticas dos mais variados temas, no caso desta tese, vimos inúmeros trabalhos dos eixos relativos ao currículo, a pedagogia, e a identidades profissionais, acrescentados do elemento das narrativas.

Na contemporaneidade verificamos uma consolidação desta abordagem de pesquisa narrativa oriunda de diversos programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e associações científicas, que se debruçam no aprofundamento dos estudos, com publicações nacionais e internacionais com vasto arcabouço teórico e raízes oriundas da hermenêutica-fenomenológica e interpretativa, e de variadas correntes e países.

Como discorrem Santos, Völter e Weller (2014), desde a década de 1970, os sociólogos alemães Fritz Schütze e Gabriele Rosenthal, e o sociólogo francês Daniel Bertaux¹³³ têm desenvolvido contribuições à pesquisa narrativa na sociologia. Elucida-se que na França e Alemanha se observam esforços tanto na vertente das trajetórias de vida, mais frequente no caso francês, quanto nas narrativas e estruturas biográficas, como no caso da sociologia alemã (SANTOS; VÖLTER; WELLER, 2014).

Entretanto, não é de todo apropriado dizer que haja uma pesquisa narrativa francesa e outra alemã, tendo em vista a variedade de abordagens presentes em cada uma dessas comunidades acadêmicas. Além da Alemanha e da França, tradições e práticas de

¹³¹ Weller e Zardo (2013) explicitam aportes teóricos de Alfred Schütz. Cf.: WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez., 2013.

¹³² Consideramos o período pesquisado no estado da arte desta tese, compreendido entre 1995 e 2020.

¹³³ Daniel Bertaux é um sociológico francês conhecido por ter elaborado um método de pesquisa qualitativa chamado *etnossociologia*. Recentemente cedeu uma entrevista a Costa e Santos (2020), Cf.: COSTA, Luciano Rodrigues; SANTOS, Yumi Garcia dos. O “relato de vida” como método das ciências sociais: Entrevista com Daniel Bertaux. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 32, n. 1, pág. 319-346, abril de 2020.

pesquisa baseadas em narrativas podem ser encontradas especialmente na Polônia, Itália, Inglaterra e nos Estados Unidos (*ibid.*, p. 200).

Assim como Santos, Völter e Weller (2014), Caine, Andrew e Clandinin (2013) recordam que desde a investigação narrativa ter emergido como uma metodologia de pesquisa em ciências sociais, pesquisadores com diversos entendimentos cooptaram o conceito de investigação narrativa ou pesquisa narrativa. Segundo Caine, Andrew e Clandinin, desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 os pesquisadores das ciências sociais deram uma guinada narrativa na compreensão da experiência.

Neste sentido, Nóvoa (2013) corrobora afirmando que a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é resultado da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma modificação nos modos de conhecimento científico. Segundo este autor, nos encontramos diante de uma *mutação cultural* que faz reaparecer os sujeitos “face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (*ibid.*, p.18).

Trata-se de uma “virada hermenêutica”, ou “giro hermenêutico”, na expressão de Bolívar, ou de uma “virada narrativa”, na expressão de Pineau, de uma transição do paradigma das ciências aplicadas, ao paradigma transdisciplinar de perspectiva interpretativa, de atores reflexivos, na busca de sentidos e compreensão da experiência narrada dos sujeitos (BOLÍVAR, 2012; 2002; BOLÍVAR; PORTA, 2010; PINEAU, 2016).

Lejeune (2014, p.16) define a autobiografia como uma “retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Para o autor, nesta definição entram elementos que pertencem a quatro categorias: 1) a *forma de linguagem*, narrativa ou em prosa; 2) o *assunto tratado*, da vida individual ou história de um personagem; 3) a *situação do autor*, se refere a identidade (real) do autor e narrador; e 4) a *posição do narrador* (LEJEUNE, 2014, pp.16-17).

Segundo Passeggi (2010) há mais de trinta anos encontra-se referências à pesquisa biográfica, ou investigação biográfico-narrativa, no mundo, tendo sido consagrado no Brasil o termo *pesquisa (auto)biográfica*¹³⁴ como consenso. A autora elucida que os parênteses foram adotados nas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)¹³⁵ para

¹³⁴ O termo *pesquisa (auto)biográfica* foi consagrado no Brasil, e em virtude do CIPA a expressão passou a ser reproduzida no exterior.

¹³⁵ O Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) é um fórum internacional de debates em Educação sobre pesquisas realizadas com narrativas biográficas e autobiográficas, abordadas sob três enfoques: enquanto disposição humana para narrar a vida, como método de pesquisa qualitativa e como dispositivos de pesquisa-formação. Fonte das informações: <https://ixcipa.biograph.org.br/>.

distinguir dois tipos de fontes nas pesquisas educacionais: “as *biográficas e as autobiográficas*” (*ibid.*, p.108), diferenciações também explanadas por Arfuch (2010). Inspirada por Gusdorf¹³⁶ Passeggi (2010) nos explica:

[...] sugiro o exercício reflexivo de separar os três elementos por hífens como faz o autor: *auto-bio-grafia*, ou por dois pontos: *auto.bio.grafia*, de modo a demarcar as potencialidades e a complexidade do espado *auto.bio.gráfico*. Mas também para desenclausurar o eu (auto) e favorecer todas as combinações permitidas pela *pesquisa (auto)biográfica: biografia, autobiografia, grafiabioauto, bioautografia, ludobiografia, logobiografia, cinebiografia, autobiografia...* (PASSEGGI, 2010, p.108).

Dada a diversidade de publicações que tratam dos fundamentos epistêmicos-metodológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica em educação, exemplificadas no estado da arte, optamos, aqui, a elucidar alguns conceitos basilares que influenciam nossa caminhada metodológica ancorada em autores de diversas nacionalidades: alemã, americana, francesa, inglesa, portuguesa, espanhola, suíça, italiana, argentina e brasileira (da América Latina).

Neste vasto rol de pesquisadores identificados, destacamos, no que se refere à pesquisa narrativa (auto)biográfica, distintos estudos em que se articulam diferentes temáticas na área da educação, como: experiências e práticas educativas; processos formativos (pedagógicos); desenvolvimento de currículos, em busca de novos conhecimentos; as identidades, profissional e narrativa. São temáticas relacionadas aos eixos norteadores desta tese.

Clandinin e Connelly (2011, p.48) afirmam que “o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo”, sendo a narrativa como a melhor forma de representar a experiência. Seus estudos são fortemente embasados em John Dewey, e entre outros autores com influências contemporâneas das ciências sociais. Clandinin e Connelly trazem ideias para seu estudo a respeito da experiência na pesquisa narrativa e sustentam que as experiências acontecem narrativamente. Destarte, compreende-se que a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa, e ao mesmo tempo, de compreensão desta experiência. “Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 49).

Os autores discutem que as experiências são oriundas do viver e do contar, do reviver e recontar as histórias vividas e contadas das vidas das pessoas, em ambas as perspectivas, individual e social. Compreendem que se carece entender as pessoas com uma narrativa das experiências de vida (CLANDININ; CONNELLY, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1995). Outrossim, o sentido da experiência trazida no bojo das narrativas dialogamos com Larrosa

¹³⁶ Cf. GUSDORF, G. *Lignes de vie 2. Auto-bio-graphie*. Paris: Odile Jacob, 1991.

(2014), Passeggi (2011), Mèlich (2012), Josso (2006), Delory-Momberger (2006; 2016), Abrahão (2006), e Porta-Vázquez *et al.* (2019).

No que tange a conexões entre formação e as experiências, Nóvoa (1997; 2013) argumentando sobre o *saber da experiência*, coaduna com Goodson quando este afirma que “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos” (GOODSON, 2013b, p. 71). Josso (2002) corrobora tecendo amplos constructos para as experiências de vida e formação, sustentando o conceito de *experiência formadora*, que “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação [...]” (p.35).

Na obra *a aventura (auto)biográfica – teoria e empiria*, Abrahão (2004, p.202) afirma que “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si se se revela para os demais”. Considera que a memória é elemento-chave do trabalho com este a pesquisa (auto)biográfica, e aqui tratamos das memórias narradas das pedagogas participantes entrevistadas, nas quais imprimem significados singulares de suas histórias.

A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade (ABRAHÃO, 2004, p.202).

A autora afirma que ao trabalhar com metodologia e fontes desta natureza, o pesquisador adota uma tradição de pesquisa que reconhecer ser a realidade “multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e interrelacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento” (*ibid.*, p. 203). Explana, em seu entendimento, o (auto)biográfico como “[...] o *método* de trabalho que espousa premissas fundantes dessa tradição em pesquisa, alicerçada em paradigmas específicos [...]” (ABRAHÃO, 2013, p. 12, grifo da autora)¹³⁷.

Apreende-se da referida autora, que o método (auto)biográfico, ou a narrativa (auto)biográfica, contém uma totalidade de experiências de vida, e se constitui, dentre outros

¹³⁷ São paradigmas citados por Abrahão (2013) considerados como metodologias que utiliza em pesquisa: “o Paradigma da Complexidade e a Teoria dos Sistemas; a História de Vida e a Investigação-Formação” (p.12). Segundo a autora, cada um tem suas regras operacionais e premissas teóricas pertinentes, tendo seus dados construídos a partir de diversas *fontes* providas de narrativas, documentos, notícias, revistas, diários, correspondências, fotos, filmes etc., e com diversas *técnicas e procedimentos*.

elementos, pelo uso das narrativas produzidas por pesquisas que através de um intercâmbio entre pesquisador e entrevistado se constroem memórias pessoais e coletivas do tempo histórico (ABRAHÃO, 2004; 2006; BOLÍVAR, 2012). Abrahão fundamenta-se no caráter temporal da experiência humana articulado pela narrativa em Ricoeur, quando se estabelece uma correlação entre o tempo passado, o presente a expectativa do futuro, a que chama de perspectiva tridimensional do tempo narrado (ABRAHÃO, 2006; RICOEUR, 2010b).

No tocante ao eixo que pesquisa a temática de *identidade* dos pedagogos, como elucidado pelo estado da arte, ancoramo-nos, fundamentalmente, em Ricoeur (2010c; 2006) para *identidade narrativa*, tendo outras fontes de contribuições como Pellauer (2013), Arfuch (2010), Yunes (2012) e Bruner (2008), considerando que a pesquisa narrativa também investiga a identidade profissional, dialogamos com Nóvoa (1997), Goodson (2015), Cunha (2014; 2009), Brzezinski (2011a; 2011b), Delory-Momberger (2016), Josso (2006), Stenhouse (2003), Zeichner (2008). Em relação as articulações com o currículo, currículo narrativo e a pedagogia narrativa, trazemos as ideias de Goodson (2007; 2013c; 2019), Goodson e Gill (2011; 2014) Ricoeur (2010c), Pinar (2007; 2017), Bernstein (1998), Borges (2015), Young (2010; 2011; 2016), Conle (2014), Rodrigues e Prado (2015), Rabelo (2011), Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

Constatamos pelas fontes consultadas, que a investigação narrativa como metodologia de pesquisa nas ciências sociais revolucionou em grande medida os estudos nas ciências humanas, uma virada narrativa que impactou especificamente as pesquisas qualitativas na área da educação no modo interpretativo do ser humano holístico e de seu mundo social, histórico e cultural, dilemas tão debatidos pelos hermeneutas comentados.

O quadro teórico sustenta, portanto, a pesquisa narrativa (auto)biográfica assumida como um método, fonte de pesquisa e prática de formação de nossa tese (ABRAHÃO, 2006; PASSEGGI, 2010), com geração e análise de dados realizada através da entrevista narrativa, que será comentada a seguir, consoante ao arcabouço teórico pesquisado.

2.3 Entrevista Narrativa

Face ao percurso epistêmico-metodológico apresentado, nesta investigação optamos pela entrevista narrativa como fonte de geração e análise de dados, fundamentando-nos em Schütze (2010) e em outros autores que corroboram com os estudos da entrevista narrativa: Jovchelovitch e Bauer (2002); Weller (2009); Flickinger (2014); Hernández-Carrera; Matos-de-Souza e Souza (2016); Clandinin e Connelly (2011).

Ao examinar várias abordagens da pesquisa social interpretativa, Rosenthal (2014) se concentra no que estas têm em comum: o compartilhamento da ideia de que “os indivíduos agem com base em suas interpretações da realidade social, ao qual, por sua vez, é continuamente produzida na interação” (p. 49). Destaca-se que o “cientista social se volta para um mundo desde sempre interpretado” (*ibid.*, p.49). Aqui acrescentamos os cientistas das ciências humanas, mais especificamente, da área de educação, que também buscam construir dados de pesquisa das realidades cotidianas de espaços educativos.

Os pesquisadores devem, assim, em consonância com o princípio da abertura, renunciar conscientemente ao levantamento de dados conduzidos por hipóteses e tomar como referência as concepções cotidianas do entrevistado e suas relevâncias. O procedimento narrativo oferece aos entrevistados a maior liberdade possível para a articulação de suas próprias experiências e também para o desenvolvimento de um ponto de vista sobre o tema abordado, sobre sua história de vida (ROSENTHAL, 2014, p.184).

Destarte, a entrevista narrativa é um método inaugurado por Schütze, hoje em fase avançada de desenvolvimento metódico e metodológico (ROSENTHAL, 2014, p.185). Rosenthal (2014) ressalta que na década de 1980 Schütze continua a desenvolver seu método da entrevista narrativa no contexto da pesquisa biográfica. Amplamente utilizado para criar “textos de campo”, na expressão de Clandinin e Connelly, os procedimentos da entrevista narrativa geram dados empíricos que são construídos no cotidiano, a partir do entrevistador que age e indaga as histórias de vida, ou pode centrar-se em um episódio específico da vida profissional dos participantes, que respondem e dão relatos de suas experiências, da bagagem ou história laboral, momento em que o conhecimento do ponto de vista dos entrevistados é apresentado (CLANDININ; CONNELLY, 2011; HERNÁNDEZ-CARRERA; MATOS-DE-SOUZA; SOUZA, 2016).

Deste modo, a entrevista narrativa foi criada no intuito de compreender os contextos em que as biografias dos sujeitos foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações nos sujeitos entrevistados (WELLER, 2009).

Embasando-se em Schütze, Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (p.91). Os autores apresentam algumas questões teóricas para a utilização dos procedimentos da entrevista narrativa como um método de geração de dados.

Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um

determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado. Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados são constituintes das ações humanas que possuem um objetivo. A narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator (Schütze, 1977; Bruner, 1990)¹³⁸. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.92).

Os referidos autores fundamentam que a entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa. Defendem que a narração segue um “esquema autogerador” (*ibid.*, p.96), que de forma estruturada segue uma técnica de condução da entrevista narrativa em que o informante utiliza “sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. [...]” (*ibid.*, p. 96).

Schütze (2010 p. 210) parte do pressuposto que existem eventos circunstanciais ocorridos e processados no curso de vida individual e “afetam de modo central a identidade do portador da biografia”. Segundo o autor, a entrevista narrativa “produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia [...]” (p.213). Sinaliza que no “processo narrativo cumulativo” da entrevista devem ser destacados contextos mais amplos do curso de vida e anotadas posições de relevância especial.

Por fim, surgem os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio portador da biografia, que estavam ofuscados, até mesmo reprimidos ou que deveriam permanecer ocultos por detrás de um biombo de legitimação secundária. O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador (SCHÜTZE, 2010, p. 213).

Como diz o referido autor, o texto narrativo é gerado a partir das experiências resultantes de acontecimentos do narrador e explicita dados de um processo social e desenvolvimento de uma identidade biográfica. Schütze (2010, pp.213-215) explana que a análise completa dos dados deve ser realizada a partir de indicadores formais da estrutura do texto narrativo e apresenta seis elementos marcadores, chamados de passos para a análise:

1. *Análise formal do texto;*
2. *Descrição estrutural do conteúdo;*
3. *Abstração analítica;*

¹³⁸ Obras citadas por Jovchelovitch e Bauer (2002): SCHÜTZE, F. (1977). *Die Technik des Narrativen Interviews interaktionsfeldstudien* – Dargestellt na Einem Projekt zur Erforschung von Kommunalen Machtstrukturen. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology; BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

4. *Análise do conhecimento;*
5. *Comparação contrastiva;*
6. *Construção de um modelo teórico.*

Considerando a complexidade das etapas estabelecidas por Schütze, autores como Jovchelovitch e Bauer (2002), Weller (2009) e Bohnsack (2020) tecem explicações de cada etapa e elucidam aos pesquisadores brasileiros quanto ao processo de análise e interpretação da entrevista narrativa. Em relação aos seis passos de análise, consideramos as seguintes definições que norteiam as análises das entrevistas narrativas desta tese:

1ª Etapa: *Análise formal do texto* (SCHÜTZE, 2010).

Weller (2009) explica que é o momento inicial em que se identificam passagens narrativas e constrói-se uma primeira impressão do texto narrativo como um todo, faz-se uma descrição detalhada de alta qualidade do material verbal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Em relação a nossa pesquisa, pontuamos que este procedimento foi realizado diretamente nos textos da pesquisa de campo, em cada transcrição das oito¹³⁹ entrevistas narrativas realizadas, paulatinamente, considerando que é um momento muito importante para o pesquisador relembrar as falas dos sujeitos participantes da investigação, sendo possível ir realizando marcações e anotações pertinentes (WELLER, 2009) no texto transcrito da gravação de áudio para o editor utilizado (Word).

2ª Etapa: *Descrição estrutural do conteúdo* (SCHÜTZE, 2010).

Weller (2009) ressalta que se trata de uma etapa minuciosa do processo de análise, e nos aponta que nesta etapa objetiva-se identificar

[...] diferentes estruturas processuais no curso da vida, tais como: “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas (WELLER, 2009, p.7).

Fundamentada em autores alemães, a autora situa-nos que a segunda etapa, da descrição da estrutura do conteúdo, orienta-se a partir de alguns objetivos, ou seja, deve-se buscar uma análise descritiva do teor do texto da entrevista narrativa considerando-se alguns alvos:

[...] identificação dos diferentes esquemas de apresentação e respectiva análise da relação e função das **passagens descritivas e narrativas** do texto; b) identificação dos “**episódios entrelaçados**” que ora aparecem ora desaparecem da narrativa, assim como os “**círculos temáticos**” de **importância para o narrador**, ou seja, de **contextos temáticos** maiores que estão relacionados aos episódios entrelaçados; c) a **reconstrução da linha** que conduz a **biografia**, ou seja, as condições iniciais, os

¹³⁹ Realizamos oito entrevistas, mas utilizamos apenas seis para compor a análise de dados da tese.

momentos altos e baixos, o surgimento de **pontos culminantes**, de **situações cruciais**, de recusa, de mudanças gradativas, entre outros aspectos; d) a **elaboração de categorias analíticas** que **caracterizem os processos e estruturas analisadas** (WELLER, 2009, grifos nossos).

Como percebido, destacamos com alguns grifos do texto de Weller, o que buscamos mirar, neste segundo passo, no texto narrativo analisado das entrevistas com as pedagogas participantes de nossa pesquisa: passagens descritivas e narrativas; “episódios entrelaçados”; “círculos ou contextos temáticos” de importância para o narrador que têm relação com episódios entrelaçados; reconstrução de linhas biográficas, ou ações biográficas; pontos culminantes de situações cruciais determinadas pela vida; elaboração de categorias analíticas que caracterizam processos e estruturas analisadas (WELLER, 2009; BOHNSACK, 2020).

3ª Etapa: *Abstração analítica* (SCHÜTZE, 2010).

Schütze (2010, p. 214) indica que as expressões identificadas em cada período da vida devem ser organizadas em uma sequência biográfica, sendo que partir deste momento, “a biografia como um todo é construída”, no caso desta tese, focamos em identificar as sequências dos eventos e experiências narradas. Weller fundamenta em Riemann¹⁴⁰ que durante o processo de abstração pode-se distinguir “entre os aspectos que são específicos da biografia do entrevistado e aqueles que podem ser generalizados, ou seja, que podem ser encontrados em outras biografias” (WELLER, 2009, p.8).

4ª Etapa: *Análise do conhecimento* (SCHÜTZE, 2010).

Jovchelovitch e Bauer (2002) sugerem que neste momento podem ser construídos conceitos e teorias gerais, reflexões, a partir das “dimensões não-indexadas do texto” a serem investigadas como “análise do conhecimento”. Analisa-se conceitos trazidos para “elucidar as declarações teóricas e argumentativas do informante sobre sua biografia e sua identidade tanto a partir das passagens narrativas das duas primeiras partes da entrevista quanto a partir da parte argumentativa e abstrata da entrevista narrativa” (BOHNSACK, 2020, p. 122).

Segundo Weller (2009, p.8) nesta fase o intérprete se dedica “às teorias desenvolvidas pelo entrevistado sobre sua vida sua história de vida e sua identidade”. Outrossim, determinados acontecimentos ou escolhas realizadas pelo entrevistado sobre sua “biografia e sobre o seu próprio ‘eu’ podem surgir tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais da entrevista como na seção final ou parte conclusiva da entrevista narrativa” (*ibid.*, p.8).

¹⁴⁰ Para a fonte utilizada por Weller (2009) Cf. RIEMANN, Gerhard. Erzählanalyse. In: BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried; MEUSER, Michael (org.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 2003, p. 45-48.

5ª Etapa: Comparação contrastiva (SCHÜTZE, 2010).

Nesta etapa agrupa-se e compara-se as trajetórias individuais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). É possível identificar concordâncias e semelhanças entre os casos (BOHNSACK, 2020).

6ª Etapa Construção de um modelo teórico (SCHÜTZE, 2010).

Segundo Weller (2009, p.10) nesta última etapa, “busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas”. Deste modo, as trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto da pesquisa e as semelhanças são estabelecidas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Jovchelovitch e Bauer afirmam que as narrativas situam o sujeito que conta sua história, como também têm relação ao mundo ao redor destes indivíduos, ou seja, acreditam que as narrativas representam tanto o sujeito individual como a coletividade da trajetória do sujeito, que estas referenciam tanto o contador da história e como o mundo além dele.

Flickinger (2014) argumenta que

Quem acompanha as pesquisas na área da pedagogia já percebeu, por certo, o amplo leque dos métodos de investigação que invadiu recentemente esse campo. A história oral, a análise de biografias ou a entrevista narrativa ganham cada vez mais interesse e espaço nas investigações vinculadas à área da educação. Esses procedimentos tentam dar conta da educação como campo de atuação caracterizado por sua pertença à esfera social e comunicativa. E sua marca comum é, como veremos, a abordagem hermenêutica (*ibid.*, pp.76-77).

Conforme o referido autor afirma acima, na área de pedagogia o método de investigação ligado à história oral, à biografia ou entrevista narrativa, tem como marca a hermenêutica. Segundo Flickinger a opção metodológica de análise biográfica e histórias de vida são crescentes no meio da pesquisa pedagógica sendo um modelo valorizado para a possibilidade de construção de relações entre “a vida passada e a narrativa da pessoa que a viveu [...]. A análise interpretativa da narração é muito rica, porque revela não somente fatos históricos, mas também o modo como a pessoa conseguiu assimilar as experiências do passado no presente” (*ibid.*, p. 78).

Com este entendimento, o método proposto nesta tese utiliza-se da interpretação dos dados investigados para compreender e desvelar sentidos nas narrativas das pedagogas participantes entrevistadas e provocar novos debates em torno da construção de novos conhecimentos. A seguir explicitamos como estão distribuídas as etapas de análises em cada capítulo desta tese.

2.4 Distribuição das Etapas do Método nos Capítulos da Tese: Analogia Confluente

A partir do entendimento acerca do percurso epistêmico-metodológico da hermenêutica, com destaque dado, nesta tese, ao pensamento ricoeuriano, mais especificamente no que se refere a tripla *mimesis* (RICOEUR, 2010a), e, compreendendo as bases teóricas da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2010; JOVCHELOVICH; BAUER, 2002; WELLER, 2010; 2009; CLANDININ; CONNELLY, 2011; ROSENTHAL, 2014; HERNÁNDEZ-CARRERA; MATOS-DE-SOUZA; SOUZA, 2016) realizamos uma aproximação de elementos que percebemos como confluente, dos quais distribuímos conforme as análises realizadas em cada capítulo da tese, como demonstrado a seguir:

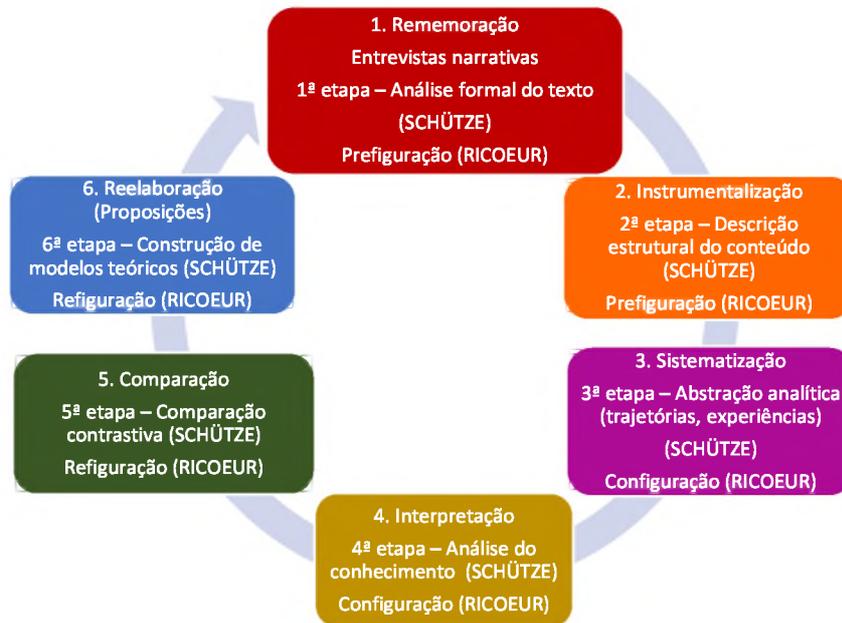
Quadro 20. Confluência da Entrevista Narrativa com a Tripla *Mimesis* (RICOEUR, 2010a) nos Capítulos da Tese

Capítulos da tese	Fases da Tripla <i>Mimesis</i> (RICOEUR, 2010a)	Etapas de Análise das Entrevistas Narrativas (SCHÜTZE, 2010; JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002; WELLER, 2009; BOHNSACK, 2020)
Capítulo 3	<i>Prefiguração</i>	1ª etapa – Análise formal do texto 2ª etapa – Descrição estrutural do conteúdo
Capítulo 4 Capítulo 5	<i>Configuração</i>	3ª etapa – Abstração analítica (trajetórias, experiências)
Capítulo 6	<i>Refiguração</i>	4ª etapa – Análise do conhecimento 5ª etapa – Comparação contrastiva 6ª etapa – Construção de um modelo teórico

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes indicadas.

Como demonstrado no Quadro 20, desenvolvemos a seguinte estrutura em nossa pesquisa: no Capítulo 3, apontamos a uma *prefiguração* das narrativas das pedagogas participantes combinando com a 1ª e 2ª etapas de análise de Schütze; nos Capítulos 4 e 5, continuamos a análise com a *configuração* das narrativas combinadas à 3ª e 4ª etapas de Schütze; e no Capítulo 6, finalizamos as análises com as 4ª, 5ª e 6ª etapas de Schütze, confluindo com uma proposição teórica (*refiguração*) de um modelo de currículo narrativo que provém de uma pedagogia narrativa e identidade de pedagogas entrevistadas, conforme o objetivo geral da tese. Pelo volume de dados gerados pelas entrevistas transcritas, optamos em adaptar o método distribuindo os passos de análise indicados por Schütze em cada questão de pesquisa e respectivos capítulos da tese, considerando a ótica do todo investigado. Deste modo, as referidas etapas do método de análise da entrevista narrativa estão ilustradas no gráfico a seguir, na Figura 1.

Figura 1. Ilustração do Método de Análise da Entrevista Narrativa



Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes de pesquisa

Segundo Ricoeur (2011) há uma passagem da “configuração na arena do texto narrativo para uma refiguração do mundo real do leitor fora do texto narrativo” (*ibid.*, p.33). Seu pensamento articula uma *configuração narrativa* que culmina em uma *refiguração da experiência temporal* (RICOEUR, 2010a). Desta feita, a presente tese articula uma confluência da tripla *mimesis* de Ricoeur às etapas da entrevista narrativa de Schütze, entendendo como um método de pesquisa narrativa, a fim de interpretar significações, vozes narrativas, saberes e experiências que constroem diferentes percepções ontológicas, ressignificações epistemológicas, pedagógicas e profissionais no vislumbre de um currículo narrativo de uma pedagogia narrativa de identidades de pedagogas participantes.

Conforme o exposto, optamos pela entrevista narrativa como um método de geração e análise de dados a fim de explorar os eventos e sua temporalidade articuladas às experiências das entrevistadas, bem como suas concepções acerca das questões propostas para o alcance do objetivo geral desta tese.

No prosseguimento do trabalho, apresentamos o *locus* da pesquisa com um panorama geral das Universidades Estaduais brasileiras, e na sequência, relatamos acerca dos sujeitos de pesquisa. Nos Capítulos 3, 4, 5 e 6, realizamos as análises das narrativas na perspectiva do método referenciado.

2.5 Locus da Pesquisa: Um Panorama das Universidades Estaduais Brasileiras

Fizemos uma busca avançada no Banco Digital de Teses e Dissertações sem marcação de data cronológica a respeito de teses e dissertações publicadas (todas) com os descritores combinados: “universidades estaduais” (no título) + “pedagogia” (todos os campos) + “pedagogos” (todos os campos). Da pesquisa aparecem somente dez trabalhos, sendo seis dissertações e quatro teses, conforme mostra o Quadro 21:

Quadro 21. Publicações da BDTD com os descritores:
Universidades Estaduais + Pedagogos + Pedagogia (2005-2017)

Ano da Defesa	Tipo	Título	Autor	Instituição
2005	Dissertação	O perfil da diretoria acadêmica, o administrativo e o pedagógico: um estudo de caso em duas Universidades Estaduais Paulistas	Santos, Wagner Garrido	UNESP Rio Claro
2006	Tese	Psicologia educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná	Leonor Dias Paini	USP
2007	Dissertação	A disciplina lazer e recreação na formação de professores de educação física: estudo sobre alguns tratos curriculares em universidades estaduais do Paraná	Schwarz, Liamara	UFSC
2010	Dissertação	Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas	Lopes, Rosemara Perpetua	UNESP Presidente Prudente
2011	Tese	A configuração da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia	Brito, Luisa Dias	UFSC
2015	Tese	Cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia: análise da formação matemática para a educação infantil	Brito, Mirian Ferreira de	PUC-SP
2016	Dissertação	Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário	Carrasco, Ligia Bueno Zangali	UNESP Rio Claro
2016	Dissertação	O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo	Farias, Alessandra Fonseca	UNESP Presidente Prudente
2016	Tese	Licenciatura em matemática das universidades estaduais da Bahia: origem e estado atual	Mattos, Robson Aldrin Lima	PUC-SP
2017	Dissertação	Desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas universidades estaduais do Paraná: foco na UEL	Silva, Thayara Rocha	UEL

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa na BDTD (2020)¹⁴¹

Como mostra o Quadro 21, todas as publicações de dissertações e teses relacionadas com os descritivos buscados datam no período de 2005 a 2017. Dos dez trabalhos encontrados nove foram realizados em universidades paulistas: na UNESP (quatro dissertações); na USP (uma tese); na UFSC (uma dissertação e uma tese); e na PUC-SP (duas teses). Fora do Estado de São Paulo, consta uma dissertação produzida no Paraná, vinculada a Universidade Estadual de Londrina.

¹⁴¹ Em nova consulta ao Portal do BDTD, com acesso em 10 fev. 2021, permanecem os mesmos dados. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Home>

Estes dados verificados na BDTD revelam o quanto ainda é baixa a adesão, em teses e dissertações brasileiras, da escolha das Universidades Estaduais como *lócus* de pesquisa. A busca avançada não retornou trabalhos que tenham em seu título uma temática envolvendo a totalidade destas instituições, somente estudos locais, como vimos no breve levantamento do Quadro 21. Este dado nos incentivou a determinar a escolha deste *lócus* de pesquisa e optamos em investigar se nas Universidades Estaduais têm ou não, a presença de pedagogos atuando no ambiente universitário. Em virtude da amplitude geográfica do território brasileiro, elegemos uma pedagoga para representar, simbolicamente, cada uma das regiões administrativas brasileiras.

Ademais, observamos que desde o ano 2016 as primeiras colocadas no *Times Higher Education Latin America - University Rankings* (THE¹⁴²) na América Latina são universidades estaduais brasileiras. O THE classifica as melhores universidades da América Latina e do Caribe, e é conhecida pela avaliação criteriosa de instituições de ensino superior em âmbito internacional. A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) têm revezado entre si a posição de primeiro e segundo lugares no referido *ranking*, no entanto, este cenário mudou em 2019, quando a PUC-Chile assumiu a primeira posição, permanecendo até o presente momento.

No intuito de identificar a quantidade e os nomes das universidades estaduais brasileiras cadastradas no Ministério da Educação, consultamos o e-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017. Trata-se de uma base de dados oficiais de todos os cursos e Instituições de Educação Superior – IES brasileiras. “[...] Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia” (e-MEC, 2020)¹⁴³.

Ao consultarmos o portal do e-MEC a respeito do número de Instituições de Ensino Superior – IES **estaduais** públicas brasileiras, utilizando a opção por “categoria administrativa”, obtivemos os seguintes dados: 41 universidades estaduais; 99 faculdades; dois centros universitários; um instituto; e cinco escolas superiores.

¹⁴² O “*Times Higher Education Latin America*” é um *ranking* elaborado pela publicação britânica *Times Higher Education* (THE). Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/>

¹⁴³ O Portal e-MEC (2020) está disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>.

Antes de apresentarmos os quadros referentes às universidades estaduais, elaboramos um quadro geral destes dados informados acima, das Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais e públicas brasileiras, por organização acadêmica, incluindo Centros Universitários, Faculdades e Escolas de governo, a fim de visualizarmos a amplitude deste setor.

Quadro 22. Instituições de Ensino Superior Estaduais e Públicas Brasileiras por Categoria Administrativa (exceto universidades)

Cidade	Centros Universitários	Faculdades	Institutos	Escolas de Governo
Rio de Janeiro/RJ	1. Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO – RJ)	1. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ R de Janeiro) 2. Instituto Superior De Educação da Zona Oeste (ISE Zona Oeste) 3. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)		1. Escola Superior de Advocacia Pública - (ESAP/PGE-RJ)
Barra Mansa/RJ		1. Faculdade de Educação Tecnológica Barra Mansa (FAETERJ B. Mansa)		
Duque de Caxias/RJ		1. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ Caxias)		
Paracambi/RJ		Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ Paracambi)		
Petrópolis/RJ		1. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ Petrópolis)		
Itaperuna/RJ		1. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio De Janeiro (FAETERJ Itaperuna)		
Santo Antonio de Pádua/RJ		1. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ S Ant. Pádua)		
Bom Jesus do Itabapoana/RJ		1. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ BJ Itabapoana)		
Três Rios/RJ		1. Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro - Faeterj (FAETERJ Três Rios)		
Campos dos Goytacazes/RJ		1. Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM); 2. Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura (ISTHORTICULTURA)		
Brasília /DF		1. Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS); 2. Escola Superior de Gestão (ESGe).		
Belo Horizonte/MG		1. Centro de Educação Técnica da UTRAMIG (UTRAMIG) - (desde 1973); 2. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho (EG); 3. Academia de Política Militar de Minas Gerais (Faculdade); 4. Centro de Educação Técnica da UTRAMIG (UTRAMIG); 5. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho (EG).		1. Escola de Contas e Capacitação Professor Pedro Aleixo; 2. Escola de Conta e Capacitação Professor Pedro Aleixo.
Pernambuco/PE				1. Escola de Governo em Saúde Pública de Pernambuco (ESPPE)
Vitória/ES		1. Academia de Política Militar do Espírito Santo (Faculdade); 2. Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" (FAMES).		
Florianópolis/SC		1. Faculdade da Polícia Militar de Santa Catarina (FAPOM)		1. Academia Judicial do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (AJ)
				Continua...

Cidade	Centros Universitários	Faculdades	Institutos	Escolas de Governo
Marília/SP	1.Faculdade de Tecnologia Estudante Rafael A. Camarinha (FATEC Marília)	1. Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA)		
São José do Rio Preto/SP		1. Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP)		
Adamantina/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Adamantina		
Americana/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Americana (FATEC-AM)		
Araçatuba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Araçatuba (FATEC Araçatuba)		
Araraquara/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Araraquara (FATEC ARQ)		
Araras/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Araras		
Assis/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Assis (FATEC Assis)		
Barueri/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Barueri (FATEC Barueri)		
Bauru/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Bauru (FATEC)		
Botucatu/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Botucatu (FATEC)		
Bragança Paulista/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Bragança Paulista		
Campinas/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Campinas (FATEC CAMPINAS)		
Capão Bonito/SP		1.Faculdade de Tecnologia de Capão Bonito (FATEC-CB)		
Carapicuíba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba (FATEC)		
Catanduva/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Catanduva (FATEC Catanduva)		
Cotia/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Cotia (FATEC COTIA)		
Diadema/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Diadema Luigi Papaiz (FATEC DIADEMA)		
Ferraz de Vasconcelos/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Ferraz de Vasconcelos		
Franco da Rocha/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Franco da Rocha		
Garça/SP		1.Faculdade de Tecnologia de Garça (FATEC GA)		
Guaratinguetá/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá (FATEC GT)		
Guarulhos/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Guarulhos (FATEC GR)		
Indaiatuba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC-ID)		
Itapetininga/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Itapetininga - Prof. Antônio Belizandro Barbosa Rezende (FATEC - Itapetininga)		
Itapira/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Itapira (FATEC Itapira)		
Itaquaquecetuba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba (FATEC ITAQUA)		
São Paulo/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Itaquera (FATEC ITAQUERA) 2. Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC-SP) 3. Faculdade de Tecnologia do Ipiranga (FATEC IPI) 4. Faculdade de Tecnologia do Tatuapé (FATEC-TT) 5. Faculdade de Tecnologia Sebrae (FATEC SEBRAE) 6. Faculdade de Tecnologia Zona Leste (FATEC-ZL) 7. Faculdade de Tecnologia da Zona Sul (FATEC ZONASUL)	1. Instituto de Assistência Médica ao Serviço Público Estadual (IAMSPE)	
Itatiba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Itatiba (FATEC Itatiba)		
				Continua...

Cidade	Centros Universitários	Faculdades	Institutos	Escolas de Governo
Jacare/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Jacareí (FATEC Jacareí)		
Jaú/SP		1. Faculdade de Tecnologia De Jahu (FATEC-JAHU)		
Jales/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Jales (FATEC Jales)		
Jundiaí/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Jundiaí (FATEC/JD)		
Matão/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Matão		
Mauá/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Mauá (FATEC MAUÁ)		
Mococa/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Mococa (FATEC)		
Mogi das Cruzes/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes (FATEC-MC)		
Osasco/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Osasco - Prefeito Hiran Sanazar (FATEC Osasco)		
Ourinhos/SP		1. Faculdade de Tecnologia De Ourinhos (FATEC)		
Pindamonhangaba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Pindamonhangaba (FATEC PI)		
Piracicaba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Piracicaba (FATEC)		
Pompeia/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Pompeia - Shunji Nishimura (FATEC Pompeia)		
Praia Grande/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Praia Grande (FATECPG)		
Presidente Prudente/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Presidente Prudente (FATEC)		
Santana de Parnaíba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Santana de Parnaíba (FATEC-SPB)		
São Bernardo do Campo/SP		1. Faculdade de Tecnologia de São Bernardo do Campo (FATEC-SB)		
São Caetano do Sul/SP		1. Faculdade de Tecnologia de São Caetano do Sul (FATEC SCS)		
São Carlos/SP		1. Faculdade de Tecnologia de São Carlos (FATEC São Carlo)		
São José do Rio Preto/SP		1. Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto (FATECRP)		
São José dos Campos/SP		1. Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos - Jessen Vidal (FATECSJCAMPOS)		
São Roque/SP		1. Faculdade de Tecnologia de São Roque (FATEC-SR)		
São Sebastião/SP		1. Faculdade de Tecnologia de São Sebastião (FATEC SS)		
Sertãozinho/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Sertãozinho (FATEC Sertãozinho)		
Sorocaba/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (FATEC SO)		
Sumaré/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Sumaré (FATEC de Sumaré)		
Taquaritinga/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga (FATEC/TQ)		
Tatui/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Tatui - Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo (FATEC TATUI)		
Taubaté/SP		1. Faculdade de Tecnologia de Taubaté (FATEC Taubaté)		
Itu/SP		1. Faculdade de Tecnologia Dom Amaury Castanho (FATEC Itu)		
Franca/SP		1. Faculdade de Tecnologia Dr. Thomaz Novelino (FATEC Franca)		
Ribeirão Preto/SP		1. Faculdade de Tecnologia - Fatec de Ribeirão Preto		
Bebedouro/SP		1. Faculdade de Tecnologia Jorge Caram Sabbag (FATEC Bebedouro)		
Jaboticabal/SP		1. Faculdade de Tecnologia Nilo de Stéfani - Jaboticabal (FATEC JBL)		
Lins/SP		1. Faculdade de Tecnologia Professor Antônio Seabra (FATEC Lins)		
Santos/SP		1. Faculdade de Tecnologia Rubens Lara (FATEC-BS)		
Santo André/SP		1. Faculdade de Tecnologia Santo André (FATEC-SA)		
				Continua...

Cidade	Centros Universitários	Faculdades	Institutos	Escolas de Governo
Mogi Mirim/SP		1. FATEC Arthur Azevedo - Mogi Mirim (FATEC MM)		
Cruzeiro/SP		1. FATEC Cruzeiro - Prof. Waldomiro May		
Natal/RN		1. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - Centro de Formação de Profissionais de Educação (IFESP)		
Teresina/PI		1. Instituto Superior de Educação Antonino Freire - ISEAF (ISEAF)		
Total	2	99	1	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do Portal e-MEC (2020)

A título de informação, estas IES variam em sua razão social, podendo ser Fundações; Tribunais; Secretarias; Faculdades; ou Centros Universitários. Verificamos pelas informações constantes no e-MEC que temos hoje no Brasil (Quadro 22): 02 centros universitários, sendo um (1) na cidade do Rio de Janeiro/RJ e o outro na cidade de Marília/SP; 99 faculdades espalhadas em oito Estados e duas no Distrito Federal, sendo a maior concentração no Estado de São Paulo, com 74 faculdades (sendo 7 faculdades somente na capital), o Rio de Janeiro dispõe de 13 faculdades (sendo três na capital), e em Minas Gerais, são cinco faculdades (todas na capital, Belo Horizonte); há um (1) Instituto credenciado na cidade de São Paulo; e cinco Escolas de Governo credenciadas para as cidades do Rio de Janeiro/RJ (1), Belo Horizonte/MG (2), Pernambuco/PE (1) e Florianópolis/SC (1). Com esta breve pesquisa, observamos que todas estas instituições têm autonomia de gestão institucional conforme a legislação vigente de leis federais, estaduais e distrital, no caso do Distrito Federal.

A nossa busca pelas Universidades Estaduais no e-MEC encontrou a informação de que no Brasil temos cinco Universidades Municipais credenciadas como universidades, conforme demonstrado na Tabela 6:

Tabela 6. Universidades Municipais Brasileiras

Nº	Cidade/Estado	Nome/Sigla	Data do Ato de Criação	Modalidade	Regime/mantenedor
1	Gurupi/TO	Universidade de Gurupi (UnirG)	1985	presencial	A Fundação UnirG é a mantenedora da Universidade de Gurupi – UnirG. Uma autarquia pública municipal de direito público.
2	Rio Verde/GO	Universidade de Rio Verde (UnirV)	1973	presencial	Mantida pela FESURG – Fundação do ensino Superior de Rio Verde, criada por Leis Municipais e mantida pelo Município.
3	Taubaté/SP	Universidade de Taubaté (UNITAU)	1974	presencial/EaD	Instituição Municipal de Ensino Superior, autarquia educacional de regime especial
4	São Caetano do Sul/SP	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	1967	presencial/EaD	Instituída pela Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul como autarquia de regime especial.
5	Blumenau/SC	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	1968	presencial/EaD	Mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, órgão autônomo do Poder Executivo Municipal, uma instituição oficial de direito público e autarquia municipal de regime especial.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do e-MEC (2020).

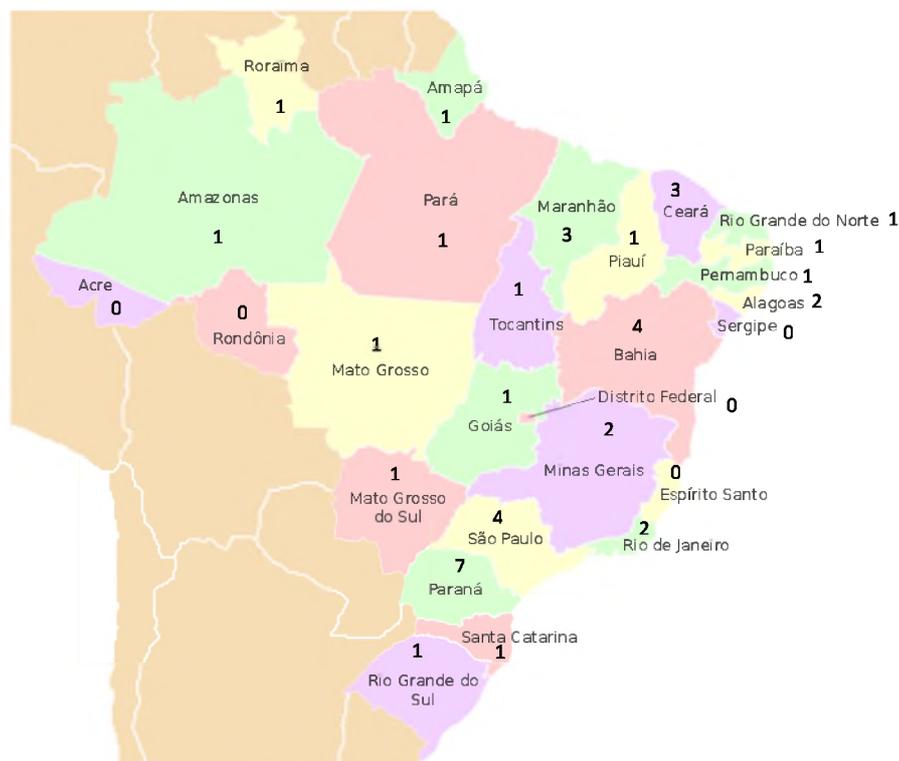
De posse destas informações obtidas da consulta por categoria administrativa de IES mantidas pelos Estados (Quadro 22), e das universidades mantidas pelos municípios (Tabela 6), buscamos os dados quantitativos relacionados às **Universidades Estaduais** a fim de investigarmos da presença (ou não) de pedagogos especificamente nestas instituições, enfoque desta tese. Assim, após a consulta no e-MEC (2020) elaboramos a Tabela 7 que apresenta os dados quantitativos das universidades estaduais brasileiras por Região Administrativa.

Tabela 7. Quantidade de Universidades Estaduais Brasileiras por Região Administrativa

Região Administrativa	Estados	Universidades Estaduais	Total da Região
Região Norte	Amapá	1	5
	Amazonas	1	
	Pará	1	
	Roraima	1	
	Tocantins	1	
Região Centro-Oeste	Goiás	1	3
	Mato Grosso	1	
	Mato Grosso do Sul	1	
Região Nordeste	Alagoas	2	16
	Bahia	4	
	Ceará	3	
	Maranhão	3	
	Paraíba	1	
	Pernambuco	1	
	Piauí	1	
	Rio Grande do Norte	1	
Região Sudeste	Minas Gerais	2	8
	Rio de Janeiro	2	
	São Paulo	4	
Região Sul	Paraná	7	9
	Rio Grande do Sul	1	
	Santa Catarina	1	
TOTAL	--	--	41

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados informados no e-MEC (2020).

Conforme demonstrado na Tabela 7: a Região Norte tem cinco Universidades Estaduais; a Região Nordeste, com o maior número, tem 16 universidades; a Região Centro-Oeste, três universidades; a Região Sudeste, tem oito instituições; e a Região Sul, a segunda com o maior número, tem nove universidades, e destas, sete estão no Paraná. As Unidades Federativas que não dispõem de Universidades Estaduais são: Acre, Sergipe; Rondônia; Espírito Santo; e o Distrito Federal. Ilustramos a disposição desta Tabela no Mapa do Brasil (Figura 2).

Figura 2. Mapa do Brasil com a Quantidade de Universidades Estaduais

Fonte¹⁴⁴: Elaborado pela autora com dados de pesquisa e-MEC (2020)

Em relação ao Distrito Federal, verificamos que no e-MEC a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB)¹⁴⁵ ainda está com credenciamento de suas Escolas Superiores na categoria de Faculdades. No entanto, há um projeto de criação da Universidade do Distrito Federal em tramitação na Câmara Legislativa no DF. Este processo de solicitação da criação tem o percurso historiado no Portal institucional, e é um movimento que ganha forças através da parceria de várias instituições, com inúmeros profissionais e professores envolvidos. Foi inaugurado um projeto de apoio à criação desta Universidade que tem, até o presente momento da feitura desta tese, um seminário virtual realizado, com o título “*Perspectivas e*

¹⁴⁴ Mapa Brasil: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_do_Brasil_%28Nomes_dos_Estados%29.svg. (Licença CC BY-SA 4.0). Acesso em: 09 dez. 2020

¹⁴⁵ A primeira referência legal de criação de uma universidade pública a ser mantida pelo governo do Distrito Federal (DF), é na Lei nº 403/1992. Em 1993 a Lei Orgânica do DF (LODF) determinou a criação de um sistema próprio de ensino superior público no DF, deste marco, nos anos que se seguiram foram criados cursos em Escolas Superiores, no entanto, a criação da FUNAB, como mantenedora da educação superior no Distrito Federal foi autorizada somente pela Lei Nº 5.141/2013, e, instituída pelo Decreto DO/DF nº 34.591, de 22 de agosto de 2013. Para mais informações detalhadas acerca de todo o percurso histórico da FUNAB, consultar o Portal institucional. Nele encontram-se também artigos que abordam perspectivas para a criação da Universidade do Distrito Federal¹⁴⁵. Disponível em: <http://www.funab.se.df.gov.br/> e <https://projetoandf.com.br/historico/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

*desafios para a Universidade do Distrito Federal*¹⁴⁶, que reuniu várias instituições e inúmeros pesquisadores que debatem a relevância da criação da Universidade do Distrito Federal¹⁴⁷.

No decorrer da pesquisa a respeito do *lôcus* da tese, conversamos por telefone (durante a pandemia de 2020) com uma das coordenadoras da FUNAB e nos foi comentado a respeito das expectativas de criação da Universidade do Distrito Federal. E em resposta a um e-mail que solicitamos informações acerca da presença de pedagogos concursados como técnicos seu quadro, foi-nos informado que no momento ainda não dispõem desse profissional em sua equipe. Esperamos que tão logo a Universidade seja criada, seja possível integrar a pedagogos no que tange à assessoria pedagógica universitária, e, aproveitando o ensejo desta tese, registramos o total apoio ao vultuoso Projeto, que objetiva a implantação da tão esperada Universidade do Distrito Federal a fim de ampliar a oferta de vagas para o ingresso de estudantes no ensino superior, expandindo assim as oportunidades de crescimento social, econômico, tecnológico e científico do DF e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE).

Na continuidade de nosso percurso metodológico, e em virtude do ano de 2020 estar em terrível pandemia global do vírus covid-19, com todas as atividades escolares presenciais-físicas do Brasil e do mundo suspensas, tendo somente os endereços de e-mails como única forma de contato direto com os setores responsáveis pelos registros de pessoal das universidades estaduais, procedemos da seguinte forma: redigimos mensagens explicando o objetivo de nossa pesquisa; informamos que os dados seriam inseridos na tese; sendo, portanto, solicitados:

1. Se a universidade tem pedagogos (técnicos) e quantos;
2. Qual o nome do cargo na instituição, se é pedagogo ou tem outra nomenclatura, como técnico em assuntos educacionais, técnico de nível superior, analista etc., cujo concurso e/ou processo seletivo da universidade exigiu-se a formação no curso de pedagogia;
3. Qual a forma de ingresso no cargo (se concurso ou processo seletivo);
4. Qual local de lotação (campus ou *campi*), se possível.

¹⁴⁶ O Seminário “*Perspectivas e desafios para a Universidade do Distrito Federal*”, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AZRHbHqEFKY&t=9401s>. Acesso em 21 abr. 2021.

¹⁴⁷ Foi realizada uma parceria entre a FAPDF, a FUNAB e o Cebraspe para fortalecer a política de educação superior pública distrital a partir do desenvolvimento de uma série de estudos que nortearão a implantação da Universidade do Distrito Federal – UnDF e a oferta de educação superior. Fonte: Projeto Universidade do Distrito Federal, Cf. <https://projetoundef.com.br/>.

Os endereços eletrônicos dos setores destinatários foram anotados das páginas institucionais da internet. Algumas universidades responderam na mesma semana, outras demoram meses para responder ou não responderam. Então começamos várias rodadas de e-mails e fomos enviando as mensagens para e-mails diferentes disponibilizados para o público no *site* das universidades pesquisadas, com a expectativa de um retorno, em meio à pandemia.

Outro modo de tentativa à obtenção destes dados foi acessando o Portal Transparência de cada Estado para verificar se tinham disponibilizado à consulta pública os cargos de servidores pedagogos, no entanto, poucos Estados disponibilizam de forma clara e de fácil acesso. Ao confrontarmos os dados encontrados nos Portais de alguns Estados pesquisados com os dados informados pelos setores de pessoal, percebemos diferenças, preferimos, portanto, a permanecer com os dados informados pelas universidades, quando nos fora retornado o contato realizado.

Desta feita, os setores foram retornando a pesquisa e aos poucos e o volume de informações foi ganhando corpo. Chegamos ao final de 2020 com dados de 26 universidades estaduais respondentes, mas ainda tínhamos 16 universidades que não retornaram nenhuma informação, nem sequer confirmado o recebimento das mensagens. Entendemos que neste ínterim houve muitos ajustes internos em todas as instituições de ensino superior e da educação básica tanto no Brasil como no mundo para um mínimo de atendimento remoto. No entanto, algumas instituições conseguiram se sobressair com maior presteza e agilidade no quesito “atendimento ao público” de forma remota, do que outras, que demoraram a “adequar-se”. Esta demora de “adequação remota” de determinadas universidades estaduais, devido à urgência sanitária trazida pela pandemia, dificultou o acesso às informações públicas específicas para aqueles a quem têm interesse em obtê-las, especialmente pesquisadores.

Desta feita, apresentamos a seguir os dados com a quantidade de pedagogos/as que atuam em universidades estaduais brasileiras, como fruto de investigação realizada no ano de 2020 e início de 2021, através de contato remoto. Para a construção destes dados recorreremos aos setores responsáveis nas universidades estaduais: Departamentos de Recursos Humanos; e/ou Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas; e/ou Pró-Reitorias Administrativas, demonstradas nas Tabelas a seguir.

Tabela 8. Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Norte

Seq.	Universidades	Criação ¹⁴⁸	Pedagogos ou outra nomenclatura (com a exigência da formação em pedagogia para a vaga)	Forma de ingresso
1	Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	2006	Pedagogos: 09	concurso
2	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	2001	Pedagogos: 03 Profissional das áreas de Humanas e Sociais 1ª Classe Nível B (relocação): 05 Assessor Técnico Nível III: 01 Gerente: 01 Auxiliar de Gabinete: 01 Secretário de Curso: 01 Total UEA: 12 profissionais	concurso cargo comissionado
3	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	1993	Técnico Superior em Pedagogia: 43 Técnico em Educação: 01 Técnico em Assuntos Educacionais: 02 Orientador Educacional: 01 Total UEPA: 47 profissionais	Servidores efetivos Servidor cedido de outro órgão
4	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	2018	Pedagogos: 4	Concurso
5	Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)	1990	Foi informado que não dispõem de profissional com este perfil	--
	Total Região Norte	--	68	

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020-2021).

Da Região Norte, recebemos os dados solicitados para a pesquisa da seguinte forma: a UEA; a UEPA; e a UNITINS informaram via e-mails através de seus Departamentos de Pessoal ou Gerências de Recursos Humanos. Os dados relativos ao pessoal da UERR estão disponíveis na página institucional do DRH – Departamento de Recursos Humanos¹⁴⁹; e os dados apresentados da UEAP foram obtidos através de informações do Portal da Transparência do Governo do Estado do Amapá¹⁵⁰.

Tabela 9. Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Nordeste

Seq.	Universidades	Criação ¹⁵¹	Pedagogos ou outra nomenclatura (mas com a exigência da formação em pedagogia)	Forma de Ingresso
1	Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	2006	Não informado	--
2	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)	1970	Não informado	--
3	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	1983	Analistas universitários: 62 Sendo: 58 servidores da UNEB; e 04 servidores são cedidos de outros órgãos estaduais. Total UNEB: 62 profissionais	Concurso
				Continua...

¹⁴⁸ Conforme dados informados no *e-MEC*. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 09 out. 2020.

¹⁴⁹ Página institucional do Departamento de Recursos Humanos (DHR) da UERR, disponível em: <https://www.uerr.edu.br/progesp/>. Acesso em 09 out. 2020

¹⁵⁰ Portal da Transparência do Estado do Amapá, disponível em: <http://www.transparencia.ap.gov.br/>. Consulta em: 13 out. 2020.

¹⁵¹ Conforme dados informados no *e-MEC*. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 09 out. 2020.

Seq.	Universidades	Criação ¹⁵²	Pedagogos ou outra nomenclatura (mas com a exigência da formação em pedagogia)	Forma de Ingresso
4	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	1970	Analistas universitários: 17	Concurso
5	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	1991	Analistas universitárias: 02	
6	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	1980	Pedagogos: 15	Processo seletivo
7	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1975	Técnicos de Assuntos Educacionais: 8 (pedagogos) (formação em curso de pedagogia ou licenciatura plena em qualquer área)	Concurso
8	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	1968	Não informado	--
9	Universidade Regional do Cariri (URCA)	1986	Foi informado que a instituição não dispõe desse profissional ¹⁵³	--
10	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	1972	Pedagogos: 85	Concurso
11	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)	2016	Foi informado que a instituição não dispõe desse profissional	--
12	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	1966	Técnico-Administrativo Universitário/Pedagogos: 5	Concurso
13	Universidade de Pernambuco (UPE)	1960	Analista Técnico em Gestão Universitária/Pedagogo: 11 Sendo: 10 estatutários; e um contrato por tempo determinado	Concurso Contrato temporário
14	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	1988	Não informado	---
15	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	1968	Técnico de Nível Superior/Pedagogo: 04 Técnico de Nível Superior/Psicopedagogo: 03 Total UERN:07 profissionais	Concurso
16	Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA)	2008	Não informado	--
	Total Região Nordeste	–	212	

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020-2021).

Em relação à Região Nordeste, os dados desta pesquisa foram construídos em grande parte por contatos via e-mail (2020-2021) para os setores responsáveis nestas universidades. Com as informações recebidas, o panorama revela a presença de 212 pedagogos atuando em áreas profissionais da referida região.

Tabela 10. Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Centro-Oeste

Seq.	Universidades	Criação ¹⁵⁴	Pedagogos ou outra nomenclatura (mas com a exigência da formação em pedagogia)	Forma de ingresso
1	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	1999	Não informado	--
2	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	1978	Técnico Universitário da Educação Superior – especialidade pedagogo: 08	concurso
3	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	1993	Foi informado que a instituição não dispõe desse profissional	--
	Total Região Centro-Oeste	--	08	

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020-2021).

¹⁵² Conforme dados informados no e-MEC. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 09 out. 2020.

¹⁵³ A informação foi recebida através de contato telefônico com a URCA, realizado no dia 20 nov. 2020.

¹⁵⁴ Conforme dados informados no e-MEC. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 09 out. 2020.

Como demonstrado na Tabela 10, constatamos pelas informações recebidas que somente a UNEMAT do Centro-Oeste dispõe do profissional pedagogo em seu quadro técnico pedagógico, o que deixa evidente a situação de precariedade de quadros de pessoal em que se encontram as universidades estaduais.

Tabela 11. Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Sudeste

Seq.	Universidades	Criação ¹⁵⁵	Pedagogos ou outra nomenclatura (mas com a exigência da formação em pedagogia)	Forma de ingresso
1	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	1994	Não informado	--
2	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	1962	Analista Universitário da Saúde – Assistência na área de Pedagogia Hospitalar: 01 Analista Universitário – Assistência na área Pedagógica: 01 Total UNIMONTES: 02	Concurso Processo seletivo ¹⁵⁶
3	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1950	Pedagogos: 55 De acordo com dados informados na pesquisa, destes pedagogos, 12 ocupam cargos em comissão e seis estão em funções gratificadas, ou seja, 18 pedagogos em funções de liderança ou assessoria.	Concurso
4	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	1993	Foi informado que a instituição não dispõe desse profissional	--
5	Universidade de São Paulo (USP)	1934	Professor de Educação Infantil – PROFEI/USP: 58 De acordo com dados informados pela Instituição, exige-se a formação em pedagogia, modalidade licenciatura	Concurso
6	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1962	Pedagogos: 16 PAEPE - Profissionais da Educação Básica - Professor de nível superior na educação infanto-juvenil: 106 Total UNICAMP: 122	Concurso
7	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	1976	Pedagogo e Agente de desenvolvimento Infantil: 84 De acordo com os dados informados pela Instituição, são dois cargos que contemplam pedagogos, pois exige-se o diploma de curso superior em pedagogia	Concurso
8	Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)	2013	Supervisor de Curso (pedagogo): 01	Processo Seletivo
Total da Região Sudeste		–	322	

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020-2021).

Das universidades estaduais do Sudeste, a UNICAMP nos chamou a atenção pela especificidade de 106 professores, todos formados em Pedagogia, que é uma exigência para o cargo, com lotação na DEDIC - Divisão de Educação Infantil e Complementar da qual se coordena a Escola de Aplicação de Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da UNICAMP.

¹⁵⁵ Conforme dados informados no *e-MEC*. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 09 out. 2020.

¹⁵⁶ Fomos informados durante a pesquisa que para esta vaga já foi realizado o concurso e aguarda-se a nomeação do candidato aprovado.

Tabela 12. Pedagogos nas Universidades Estaduais da Região Sul

Seq.	Universidades	Criação ¹⁵⁷	Pedagogos ou outra nomenclatura (mas com a exigência da formação em pedagogia)	Forma de ingresso
1	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1970	Pedagogos: 14	Concurso
2	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1969	Foi informado que a instituição não dispõe desse profissional	--
3	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	2013	Agente Universitário Nível Superior/Pedagogo: 01	Concurso
4	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1966	Pedagogos: 03	Concurso
5	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	1968	Agente Universitário de Nível Superior: 0 Conforme dados informados na pesquisa, o requisito para ingresso neste cargo é ter cursado o curso de pedagogia, no entanto não houve concurso para prover as vagas.	--
6	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	2010	Foi informado que não tem esse profissional	--
7	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1987	Não informado ¹⁵⁸	--
8	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	2001	Analista: Pedagogo: 0 Analista: Técnico Educacional: 0 De acordo com os dados informados na pesquisa: 1. Os dois cargos exigem a formação em Pedagogia e registro no órgão de fiscalização profissional; 2. Na Lei Estadual nº 13.968/2012 há previsão de três vagas para pedagogos e duas vagas para técnico educacional, no entanto, nunca autorizada a realização de concurso.	--
9	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	1965	Pedagogos: 03	Concurso
	Total da Região Sul	--	21	

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020-2021).

Da Região Sul nos chamou a atenção a UEM, que segundo informações de pesquisa, já teve 12 pedagogos, no entanto, com as aposentadorias no decorrer dos anos e somada a não autorização de concursos, atualmente não tem nenhum profissional neste cargo. Esta universidade não dispõe de servidores temporários.

A partir dos dados gerados neste levantamento, as Tabelas 8 a 12 mostram o cômputo de **631 pedagogos** que trabalham em universidades estaduais no Brasil (considerando as instituições que responderam a solicitação da pesquisa), sendo 68 profissionais na Região Norte; 212 na Região Nordeste; 10 na região Centro-Oeste; 320 na Região Sudeste; e 21 na

¹⁵⁷ Conforme dados informados no *e-MEC*. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 09 out. 2020.

¹⁵⁸ Em consulta ao Portal da Transparência do Governo do Estado do Paraná, não encontramos o cargo “pedagogo” na UNIOESTE, no entanto, não é possível definir se para algum dos cargos elencados foi exigida, para o ingresso em determinada função, a formação em pedagogia. O Endereço do Portal está disponível em: <http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/home?windowId=21a>, consulta em: 13 nov. 2020.

Região Sul. O quadro a seguir sintetiza as variações funções encontradas no exercício profissional de pedagogos, por região administrativa.

Tabela 13. Funções encontradas do exercício Profissional dos Pedagogos nas Universidades Estaduais por Região Administrativa

Região Administrativa	Funções encontradas do exercício profissional do pedagogo (variações nominais)	Variações
Região Norte	Pedagogo; profissional das áreas de Humanas e Sociais 1ª classe nível B (relotação); assessor técnico Nível III; gerente; auxiliar de gabinete; secretário de curso; técnico superior em pedagogia; técnico em educação; técnico em assuntos educacionais; orientador educacional.	10
Região Nordeste	Pedagogo; analista universitário; técnico de assuntos educacionais (pedagogo); técnico-administrativo universitário (pedagogo); analista técnico em gestão universitária (pedagogo); técnico de nível superior (pedagogo); técnico de nível superior (psicopedagogo).	07
Região Centro-Oeste	Técnico Universitário da Educação Superior – especialidade pedagogo	03
Região Sudeste	Pedagogo; professor de educação infantil – PROFEI/USP; PAEPE - profissionais da educação básica - professor de nível superior na educação infanto-juvenil; agente de desenvolvimento infantil; supervisor de curso (pedagogo); Analista Universitário da Saúde; Analista Universitário – Assistência na área Pedagógica.	07
Região Sul	Pedagogo; agente universitário/nível superior (pedagogo).	02

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020-2021).

Os dados demonstram que o exercício profissional da pedagogia se bifurca em diferentes funções demandadas pelas instituições pesquisadas, tendo o cargo nominado de “pedagogo” como o que aparece de ponto em comum entre as regiões, exceto a Centro-Oeste.

Face ao exposto, seguimos a pesquisa realizando o contato com uma pedagoga de cada região administrativa no intuito de desenvolver a pesquisa narrativa com as entrevistadas participantes.

2.6 Os Sujeitos da Pesquisa

Refletindo sobre o sujeito da pesquisa hermenêutica, Ghedin e Franco (2008) comentam que “[...] o ser humano é, radicalmente, autoconstrução. É o único que tem o poder de fazer-se no mundo e, ao mesmo tempo, fazer o seu mundo” (p.152), de modo que o sujeito exprime uma “explicação e uma compreensão de sua expressão única e irrepetível na história humana” (p.154).

O ser humano transformou a natureza em cultura, a cultura em conhecimento e agora projetada, pelo conhecimento, os significados da natureza impressos no ser. Trata-se não de um círculo que se fecha, mas de um horizonte que se abre diante dos olhos que

captam a imagem e, por meio dela, atribuem sentido àquilo que vêem. O discurso representa um modo de traduzir a imagem do real, mas essa imagem traduzida não constitui a própria realidade, mas a fala sobre ela. É aí que a hermenêutica se torna interessante e necessária, pois é somente por ela que se pode compreender como o ser humano, estando no mundo finito e desesperado, se arrisca na direção do infinito e da esperança.

O modo de ser no mundo constitui uma maneira de interpretá-lo, e essa interpretação revela-se uma tentativa do sujeito de dar-lhe significado que o faça compreender-se como parte dele (GHEDIN; FRANCO, 2008, pp.164-165).

Em relação a sujeito/objeto, Gamboa (2007) diz que do ponto de vista epistemológico, as abordagens positivistas privilegiam o objeto ou o fato. “[...] essas abordagens supõem que o objeto real e o objeto do conhecimento permanecem reduzidos à representação do primeiro sem permitir a interação do sujeito” (*ibid.*, p.41). Ao comentar sobre a pesquisa nas ciências humanas, diz que nas “ciências sociais como na educação tanto o investigador como os investigados, são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos” (*ibid.*, p.41).

Com esta premissa, situamos que nesta investigação narrativa foram observados os preceitos éticos referentes à pesquisa com seres humanos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) pelas pedagogas participantes entrevistadas (Apêndice 1).

Ademais, observamos as fases principais do processo da entrevista narrativa: preparação; iniciação; narração central; fase das perguntas; e fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Nossos sujeitos de pesquisa são pedagogas de cinco universidades estaduais brasileiras, e representam cada uma das cinco regiões administrativas do território nacional. Realizamos um total de oito entrevistas no período compreendido entre setembro de 2019 e novembro de 2020, que foram gravadas em áudio com a permissão das participantes. Destas entrevistas optamos em utilizar somente seis, ponderando que duas das entrevistadas não eram concursadas. Cada entrevista durou em média duas horas. Realizamos a transcrição das entrevistas em sua íntegra, que foram textualizadas e devolvidas às entrevistadas para a leitura e aprovação.

A seguir introduzimos um pouco do cenário vivenciado na pesquisa de campo em cada instituição visitada, o lugar de onde emergem as vozes das pedagogas, sujeitos desta pesquisa, das quais ousamos compreender com a análise de dados desta tese.

a) Na Região Nordeste

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) está em ascendente contribuição acadêmica para a pesquisa no campo do Currículo através de seus pesquisadores. Após o contato com esta instituição, encontramos uma das pedagogas de seu quadro permanente que se prontificou a participar da pesquisa. A entrevista narrativa foi realizada em setembro de 2019, de forma presencial.

Figura 3: Pesquisa de Campo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Foto: arquivo pessoal (set.2019)

Figuras 4 e 5: Pesquisa de Campo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Foto: arquivo pessoal (set.2019)

b) Na Região Sudeste

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) é uma destacada instituição e ocupa uma das primeiras posições no *ranking* da *THE Latin American* (2019 e 2020). Nesta universidade entramos em contato com uma das pedagogas concursadas que se prontificou a contribuir conosco para nossa pesquisa da tese e conseguimos agendar a entrevista narrativa para outubro de 2019.

Figura 6. Pesquisa de Campo na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)



Fonte: Arquivo pessoal (out.2019)

c) Na Região Sul

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) foi *locus* da pesquisa de campo por motivo da predisposição da pedagoga em nos conceder a entrevista narrativa, de forma presencial, realizada em dezembro de 2019.

d) Na Região Centro-Oeste

O Centro-Oeste é a região brasileira que tem o menor número de universidades estaduais, somente três¹⁵⁹, como apontamos na Tabela 10, das quais, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) não dispõe de profissionais com o perfil investigado nesta tese. No início do ano de 2020, quando buscávamos um sujeito para representar a referida região, uma das pedagogas da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT logo se prontificou para colaborar com a nossa pesquisa de campo. Esta foi uma atitude cordial, coerente e exemplar para outras instituições que se posicionam a favor do ensino, da pesquisa e da extensão, no entanto, quando estudantes procuram por estas ditas instituições solicitando informações que são públicas para realizar pesquisas, nem sempre se obtém um retorno.

A pesquisa de campo na Região Centro-Oeste ocorreu em fevereiro de 2020, quando nos encontramos presencialmente com a pedagoga da UNEMAT na cidade de Cáceres/MT.

Figura 7: Foto aérea da região de Mato Grosso (MT) – Pesquisa de Campo



Foto: aérea, arquivo pessoal (fev.2020)

Figuras 8 e 9: Pesquisa de Campo na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)



Fotos: arquivo pessoal (fev.2020)

¹⁵⁹ Lembrando que a UnDF está em fase de criação, e será a 4ª universidade estadual da Região Centro-Oeste.

e) Na Região Norte

Da Região Norte, entrevistamos quatro pedagogas, sendo duas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que se disponibilizaram a participar da pesquisa antes da pandemia, em novembro de 2019, de forma presencial na cidade de Manaus, e duas entrevistas foram realizadas com a participação de pedagogas da Universidade do Estado do Pará (UEPA), já no período pandêmico, em novembro de 2020, tendo as entrevistas sido realizadas de forma *on-line*. Detalhemos o cenário de campo.

Estivemos na cidade de Manaus, em novembro de 2019, quando foram realizadas duas entrevistas narrativas na UEA. Naquele momento as pedagogas participantes nos informaram que tinham contratos temporários com a universidade. A princípio, iríamos considerar as entrevistas e incluí-las na análise, inclusive já tínhamos realizado as duas transcrições na íntegra e enviado a textualização para as interlocutoras. No entanto, com andamento da pesquisa empírica, a maioria das pedagogas se caracterizaram como concursadas, ou seja, profissionais do quadro permanente de suas instituições, ficando àquelas duas primeiras entrevistas das pedagogas temporárias destoando da maioria, no sentido da natureza do vínculo institucional.

Ponderamos, então, o alinhamento do perfil do sujeito de nossa pesquisa, como um “ser pedagogo” do quadro permanente. Na busca conseguimos contato outra pedagoga concursada da mesma instituição, no entanto nos informou que mesmo seu cargo estando com a função de pedagoga, ela não se via como uma pedagoga. Daí optamos a entrar em contato com a UEPA, considerando que é uma das maiores universidades da região norte do Brasil. Contudo, não desconsideramos a possibilidade de uma futura pesquisa com a perspectiva comparativa que interprete as duas entrevistas narrativas geradas pelas colegas de Manaus.

Figura 10. Encontro das Águas
Manaus/AM



Foto: aérea, arquivo pessoal (nov.2019)

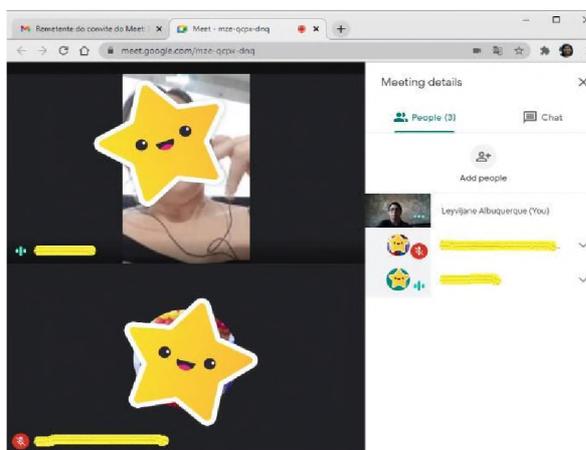
Figuras 11 e 12. Pesquisa de Campo na
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Fotos: arquivo pessoal (nov.2019)

Entremeio à pandemia de 2020, telefonamos para a Universidade do Estado do Pará (UEPA). Uma pessoa que estava intercalando o atendimento presencial na instituição nos atendeu e encaminhou ao contato a uma das pedagogas. A receptividade foi imediata e a nossa pesquisa foi aceita com muita alegria para a realização da entrevista com duas profissionais, concursadas, que se prontificaram a colaborar. Agendamos as duas entrevistas para novembro de 2020, que foram realizadas utilizando o *Google Meet*.

Figura 13. Entrevista Narrativa pelo *Google Meet*:
Universidade do Estado do Pará (UEPA)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

No primeiro momento, uma participante foi entrevistada individualmente, e na sequência, a outra entrou na sala virtual para a composição de sua narrativa. Com a autorização das participantes, os áudios foram gravados, posteriormente transcritos na íntegra e enviados os textos às narradoras para suas considerações.

Esta composição do cenário da pesquisa de campo e preparação dos sujeitos participantes nos movimenta para as etapas de análises das entrevistas narrativas (SCHÜTZE, 2010; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; WELLER, 2009). Acreditamos que as entrevistas proporcionam processos de rememoração, de compreensão e percepção da ação presente (*configuração*) para vislumbrar outras perspectivas de futuro (*refiguração*). São elementos têm inter-relação com a *mimética* de Paul Ricoeur (2010a).

Esta proposição relaciona-se com a profissão do pedagogo, com sua identidade de atuação profissional em ambiente universitário. Goodson (2013b; 2015) sugere que há uma importância nas narrativas de pedagogos profissionais para as mudanças no currículo prescrito no passado. Então, a nossa pesquisa buscou investigar se a identidade na prática pedagógica, ou de uma pedagogia narrativa, pode determinar um currículo narrativo, se existem

similaridades identitárias profissionais assumidas nas narrativas e nas experiências vividas e o que essas narrativas revelam.

Nossa investigação vem ao encontro do currículo como um instrumento de construção da profissão, da própria sociedade, de como legitima a identidade do pedagogo. Goodson (2013a) acredita que “[...] para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e biográfico” (p.13). A partir da perspectiva de Goodson, acreditamos que as narrativas e experiências dos pedagogos podem subsidiar a compreensão de questões relativas à profissionalização, à atuação profissional e, mesmo, a uma efetiva reflexão do currículo como um alicerce científico para a construção da identidade profissional.

Buscamos estas reflexões a partir das análises das narrativas das pedagogas participantes, e no intuito de preservar o sigilo de suas identidades, adotamos os nomes de mulheres brasileiras que se destacaram na ciência¹⁶⁰ no Brasil (MELO; RODRIGUES, 2021) para representar as seis pedagogas: Alice (P1); Eulália (P2); Elisa (P3); Carolina (P4); Elza (P5); e Marília (P6). Ressaltamos que a correlação destas siglas às pedagogas entrevistadas, não se referem à lógica da ordem da pesquisa de campo apresentada no cenário de cada cidade visitada. Deste modo, apresentamos a seguir uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa a respeito da formação inicial e continuada, conforme demonstrado no Quadro 23.

Quadro 23. Caracterização geral da Formação dos Sujeitos da Pesquisa

Pedagogas	Formação inicial	Universidade de formação inicial e/ou segunda graduação	Formação continuada
Alice (P1)	1) Graduação em Pedagogia	Universidade Estadual (pública)	Mestrado
Eulália (P2)	1) Graduação em Pedagogia 2) E uma segunda graduação em andamento	Universidade Estadual (pública) Universidade Estadual (pública)	Especialização
Elisa (P3)	1) Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia 2) E uma segunda graduação concluída	Universidade Estadual (pública) Universidade Federal (pública)	Especialização
Carolina (P4)	1) Graduação em Pedagogia	Universidade Federal (pública)	Mestrado Especialização
Elza (P5)	1) Graduação em Pedagogia	Universidade Federal (pública)	Mestrado Especialização
Marília (P6)	1) Graduação em Pedagogia	Universidade Estadual (pública)	Especialização

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁶⁰ Destacamos que todas estas cientistas foram professoras, independente da área de atuação (MELLO; RODRIGUES, 2006).

Como podemos observar no Quadro acima, todas as entrevistadas têm formação no curso de Pedagogia como primeira graduação, seguida de formação continuada em mestrado e/ou especialização. As pedagogas estão na faixa etária compreendida entre 35 e 55 anos de idade, tendo o tempo de atuação profissional nas universidades de 9 anos (o menor tempo) a 19 anos (o maior tempo) de trabalho como concursadas.

Na continuidade do trabalho, tratamos no Capítulo 3 sobre o Currículo: teorias fundantes do campo epistemológico.

3. CURRÍCULO: TEORIAS FUNDANTES DO CAMPO EPISTEMOLÓGICO

Este capítulo versa sobre as bases teóricas do campo do currículo classificadas por Tadeu-Silva (2017) como tradicionais, críticas e pós-críticas. No que tange à pesquisa empírica, objetivamos investigar quais as disciplinas comuns nos currículos do curso de pedagogia da formação inicial das pedagogas participantes, a fim de responder à *questão específica de pesquisa nº 1*: *O que há em comum nos currículos do curso de Pedagogia da formação inicial das pedagogas participantes da pesquisa?* Com o respectivo objetivo específico: *“Investigar quais as disciplinas comuns nos currículos do curso de pedagogia da formação inicial dos pedagogos participantes”*.

A etimologia da palavra “currículo”, vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida” (TADEU-SILVA, 2011; SACRISTÁN, 2013) na qual estão em curso os conteúdos apresentados para os estudos, onde o poder de “definir a realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso” (GOODSON, 1995, p.31). Goodson refere-se ao vínculo entre currículo e prescrição, forjado desde muito cedo. Para Tadeu-Silva (2017, p.150)

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é um texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Segundo Arroyo (2013) nossas identidades têm como referências os recortes do currículo, assim, somos referenciados no tempo por disciplinas-recortes de currículos. O currículo é o presente e o futuro do profissional, pois fala, discute e contrasta novas visões, dando forma à educação (SACRISTÁN, 2013). Sobre o conceito de currículo Goodson (2020) afirma:

É um conceito multifacetado construído, negociado e renegociado em vários níveis e arenas. Sem dúvida essa imprevisão contribuiu para o surgimento de perspectivas teóricas e abrangentes – psicológicas, filosóficas e sociológicas – e paradigmas mais técnicos ou científicos. Mas essas perspectivas e paradigmas são recorrentemente criticados por violentarem os fundamentos práticos do currículo em sua concepção e realização (p.199).

Goodson (2020) argumenta que precisamos nos afastar de modos de análise descontextualizados, desincorporados e com foco singular do currículo como prescrição, e acolher plenamente a noção de um *“currículo como construção social* primeiramente no âmbito da própria prescrição, mas também nos âmbitos do processo e da prática.

Sacristán (2000) também concebe o currículo como uma construção social que abriga o cruzamento de práticas complexas. É “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação” (p.17).

Para o autor, toda a prática pedagógica move-se em torno do currículo que pode ser analisado em cinco âmbitos diferenciados: 1) sobre sua função social, é ponte entre a sociedade e a escola; 2) é projeto ou plano educativo composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos; 3) é a expressão formal desse projeto que se apresenta de diferentes formatos, conteúdos e orientações; 4) pode ser entendido como um campo prático, com possibilidades de análise de processos da realidade prática com a perspectiva que lhes dota de conteúdo, como um território de intersecções de práticas que não se referem somente ao pedagógico, mas de interações comunicacionais e interativas, e ainda, sustenta o discurso da teoria e prática; e 5) refere-se a ao exercício de atividade discursiva, acadêmica e de pesquisa sobre todos estes temas e outros (SACRISTÁN, 2000).

O referido autor salienta que conceber o currículo como uma práxis “[...] significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configuram dentro de um mundo de interações culturais e sociais” (SACRISTÁN, 2000, p.21). Avança-se na análise e argumenta que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se reduzem unicamente à prática pedagógica de ensino,

[...] ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente (*ibid.*, p.22).

Todas estas ações são parte do currículo, pois geram mecanismos de decisões, tradições e conceitualizações que influenciam em mudanças no âmbito pedagógico, sendo que a preocupação pela prática curricular “[...] fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo” (SACRISTÁN, 2000, p. 47).

São alguns destaques a respeito do conceito de currículo, embora esta definição seja “uma gota no oceano” de tantas publicações de pesquisadores que estudam o campo do currículo no Brasil e ao redor do mundo a partir várias teorias ou vertentes existentes. Para elaborarmos um quadro em relação as teorias fundantes do campo epistemológico do currículo, optamos pela classificação realizada por Tadeu-Silva (2011).

3.1 Currículo: Considerações sobre as Teorias Fundantes do Campo Epistemológico

Tadeu-Silva (2011, p.17), quando afirma que as teorias do currículo são classificadas referencialmente em três perspectivas teóricas: as teorias tradicionais; as teorias críticas; e as teorias pós-críticas. Estas categorias das teorias se caracterizam por conceitos que elas enfatizam:

- Teorias tradicionais: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência e objetivos. Sendo que se consideram como neutras e científicas;
- Teorias críticas: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de reprodução; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência. Esta categoria argumenta que as teorias curriculares não são neutras, mas carregam significados reverberados das relações de poder, de normativas e políticas. Embora o conhecimento seja objetivo, considera-se a participação do estudante no processo ensino-aprendizagem;
- Teorias pós-críticas: identidade; alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero; raça; etnia; sexualidade; e multiculturalismo. Esta categoria tem crescido e se destacado na abordagem de questões gerais representativas dos humanos e carregam fortes tendências que pertencem às teorias críticas, entretanto se diferenciam um pouco das teorias críticas em relação à construção do conhecimento, ampliaremos um pouco este entendimento.

Historicamente as teorias tradicionais têm seu marco na obra de Comenius (2011), com a *Didática Magna* (1657), dando origem a uma organização do método pedagógico e marcando uma teoria didática. No Brasil podemos citar a *Ratio Studiorum*¹⁶¹ ou a pedagogia jesuítica (1599-1759), historicizada amplamente na obra *A História das ideias pedagógicas* de Saviani (2013a).

Segundo Tadeu-Silva (2017), Lopes e Macedo (2011; 2005) outros autores são representantes das teorias clássicas: Franklin Bobbitt (1876-1956), com a ideia do currículo

¹⁶¹ *Ratio Studiorum*, do latim para português: “razão para estudos”.

mecanizado, um viés funcionalista para preparar economicamente a criança à vida adulta (LOPES; MACEDO, 2011; 2005), com um currículo definido por técnicas e experiências de treinamento em níveis de educação para que esta cumprisse uma dupla tarefa vocacional eficiente: atuar como uma agência ao progresso social elevando o mundo ocupacional e fazer do educando uma nova geração para que desempenhasse suas funções ocupacionais de maneira superior à de seus pais (BOBBITT, 1918); Ralph Tyler (1902-1994) desenvolveu princípios básicos da organização curricular, como o alcance de objetivos, formas de avaliar o conteúdo e as experiências, com uma abordagem eclética. Segundo Malanchen (2016) o modelo de Tyler influenciou mais de vinte anos a discussão e elaboração de modelos curriculares tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, principalmente a década de 1960 com o advento do tecnicismo.

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização (TADEU-SILVA, 2017, p.26).

John Dewey (1859-1952) faz uma forte crítica à escola e ao currículo tradicional propondo uma teoria da experiência para uma outra escola mais democrática, a qual chamou de *educação nova ou progressiva* (DEWEY, 1976). O pensador não defende uma educação da prática pela prática, ao contrário, a experiência deve vir da ciência, dos conteúdos, conhecimentos acumulados que devem ser experienciados através de problemas significativos no processo educativo.

No Brasil Anísio Teixeira (1900-1971) traduziu importantes obras de Dewey proporcionando uma reviravolta no meio educacional. Em relação ao currículo, como Teixeira era inspirado no pensamento de Dewey, sua proposta vislumbrava a transformação da “velha escola” para uma “nova escola e progressista”, orientando amplamente a uma reconstrução dos programas escolares, com teorias da aprendizagem através de experiências (TEIXEIRA, 1971).

Embora seguindo a Dewey, “estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino” (SAVIANI, 2013a, p.226). Importante registrar que Anísio Teixeira foi um dos grandes inspiradores no processo de criação da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação (FE-UnB) como uma proposta inovadora de educação (BRZEZINSKI, 1997).

Figura 14: Anísio Teixeira discursa no Auditório Dois Candangos em 1962 (FE-UnB)



Fonte: Cedoc/Arquivo Central UnB¹⁶²

Notamos que o pensamento de Dewey e Teixeira marcou uma importante transição da base do pensamento curricular brasileiro tradicional para a pedagogia nova (SAVIANI, 2013a), visto que seus ideários foram de críticas e revolucionários para a época, ao incentivar à renovação, à valorização da ciência, à construção e resolução de problemas a partir das experiências de saberes vivenciados pelos estudantes, bases para o projeto da Universidade de Brasília. Daí que Dewey, inspirador de Teixeira, tenha sido resgatado na contemporaneidade em muitas publicações de pesquisa narrativa.

Tadeu-Silva (2017) acredita que a partir da década de 1960 os modelos tradicionais de currículo foram contestados com o advento de muitos movimentos políticos, culturais e de protestos mundiais que provocaram a publicações de livros que sugeriam mudanças nas estruturas e de pensamento. Das publicações internacionais que inspiraram as teorias críticas destacamos algumas obras: *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser (1970); *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970); *Class, codes and control*, de Basil Bernstein (1971), tendo o volume IV sido traduzido no Brasil com o título *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle* (1996).

Entre os principais representantes estrangeiros das teorias críticas de currículo estão, entre outros: os americanos Michael Apple e Henry Giroux; os ingleses Michael Young, Basil Bernstein, Ivor Goodson e Lawrence Stenhouse; os espanhóis, Gimeno Sacristán, Torres Santomé e Miguel Arroyo; os brasileiros, Paulo Freire, Antonio Flávio Moreira, e acrescentamos ainda, os autores contemporâneos da Universidade de Brasília que estudam o

¹⁶² Disponível em: <https://www.noticias.unb.br/76-institucional/1429-biografo-de-anisio-teixeira-fala-sobre-a-relacao-entre-o-fundador-e-a-trajetoria-da-universidade>. Acesso em: nov.2020.

campo do currículo ancorados na perspectiva crítica, como Livia Borges e F. Thiago Silva. Os estudos de Dermeval Saviani com a *Pedagogia histórico crítica* trazem importantes contribuições para o campo da teoria crítica de currículo no Brasil e tem influenciado a outros estudiosos do currículo nesta vertente, como Malanchen (2016).

Segundo Apple (2006) o currículo é comandado por uma hegemonia global que rege o *corpus* do conhecimento escolar. O autor discorre amplamente acerca dos conflitos que ocorrem no campo do currículo e da forma como os conteúdos selecionados reforçam um sentido de dar um “consenso cultural” a escola que é tão pluricultural. Explicita o conceito do *currículo oculto* como uma maneira de reprodução cultural e social de valores e normas transmitidas (BORDIEU; PASSERON, 1975; BERNSTEIN, 1996; GIROUX, 1997).

Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor oriundas de um universo muito mais amplo do conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados [...] (APPLE, 2006, p. 83).

Neste sentido, Giroux (1997, p.37) afirma que assim como um país distribui capital material, como bens e serviços, também pode legitimar certas formas de “conhecimentos, práticas de linguagem, valores, estilos, e assim por diante, ou que pode ser chamado capital cultural”. O autor defende uma nova sociologia do currículo e critica as formas tradicionais de currículo com pretensão à objetividade fora do contato com mundo, sem oferecer uma reflexão crítica aos estudantes.

Os estudantes devem experimentar os estudos sociais como um aprendizado no ambiente da ação social, ou, como declarou Freire, deve-se ensinar aos estudantes a prática de refletir sobre a prática. Uma maneira de fazer isso é ver e avaliar cada experiência de aprendizagem, sempre que possível, com respeito a suas conexões com a totalidade socioeconômica mais ampla (*ibid.*, 1997).

Como podemos perceber, Giroux acredita na pedagogia de Freire para contextualizar o currículo a partir das experiências, e sugere que além de refletir sobre os conteúdos e a prática da comunicação crítica, deve-se “reconhecer a importância de traduzir o resultado dessas experiências (p.68). A pedagogia crítica é o modo como Giroux e Freire praticam o currículo escolar e oferecem aos educadores potentes ferramentas teóricas fundamentadas em princípios de liberdade à análise que interroga textos, as relações sociais, as políticas e a própria educação (GIROUX, 2020).

Entre outras importantes temáticas tratadas para o campo do currículo, como o estudo de diversidade cultural, etnias, classe e trabalho, o pensamento de Santomé (1998) discorre amplamente na ideia de uma integração curricular e pauta-se em soluções que estabeleçam relações com os campos de conhecimentos, que considera incomunicáveis.

As áreas do conhecimento e a experiência devem identificar as principais vias pelos quais os seres humanos conhecem, experimentam, constroem e reconstruem a realidade; como organizam e sistematizam suas conquistas mais importantes e necessárias (*Ibid.*, p.124).

Gestores e profissionais da educação têm se utilizado de orientações e alternativas de Santomé na tentativa de uma interdisciplinaridade de conteúdos, temática tão polêmica e que provoca discussões entre os intelectuais das instituições escolares desde longa data.

Basil Bernstein (1996) desenvolve uma teoria sobre o discurso pedagógico sistematizando que temos um código do qual fazemos a leitura do mundo. Relaciona o currículo a simbologias e sustenta que a linguagem é representativa do que somos, de nossa cultura. Este autor estava alinhado com o pensamento dos sociólogos clássicos, preocupando-se com a transmissão cultural e reprodução social, como seu contemporâneo Pierre Bourdieu. Sobre isto Tadeu-Silva pontua que

[...] Dizer que a classe dominante define arbitrariamente sua cultura como desejável não é a mesma coisa que dizer que a cultura dominada é que é desejável. O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de *pedagogia racional*, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família* (TADEU-SILVA, 2017, pp.35-36, grifos do autor).

Para Bernstein existem pedagogias visíveis autônomas e pedagogias visíveis orientadas pelo mercado. Sendo que a pedagogia visível autônoma “se justifica a si própria pela utilidade e pelo valor intrínsecos do conhecimento que ela veicula [...]” (p. 127), e a pedagogia visível orientada pelo mercado é, segundo Bernstein, ideologicamente, uma construção muito mais complexa, pois incorpora críticas à outra pedagogia visível autônoma, quanto ao fracasso da escola urbana, em relação à passividade e do *status* inferior dos pais, “[...] tédio dos alunos de classe operária, e sua conseqüente contestação e resistência a currículos irrelevantes ou a procedimentos de avaliações que tendem a destacar o fracasso em vez dos pontos fortes e positivos” (*ibid.*, p.128).

Quanto às pedagogias invisíveis, o autor sustenta que estas enfatizam a aquisição de competências, em processos mais subjetivos, como cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais, “em consequência dos quais um texto é criado, vivido” (BERNSTEIN, 1996, p.104). Destacamos estas diferenças de ênfase nas pedagogias tratadas pelo autor pois estas afetam a organização e seleção daquilo que deve ser adquirido dos conteúdos, o que ele chama de “recontextualização” de acordo com as políticas institucionais e sistemas escolares.

[...] Os sistemas escolares e os sistemas universitários estão agora cada vez mais envolvidos numa luta em relação ao que deve ser transmitido, em relação à autonomia da transmissão, em relação às condições de serviço daqueles que transmitem e em relação aos procedimentos de avaliação (*ibid.*, p.126).

Em síntese, o autor preocupa-se com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, como este está estruturalmente organizado e ligado a formas de controle e poder.

Borges (2015) trabalha a ideia de um *currículo constituído por eixos estruturantes*, defendendo que “[...] os currículos que orientam a formação dos profissionais da educação têm em seus eixos estruturantes os referenciais conceituais de base disciplinar, de onde se produz a capilaridade materializada pela transversalidade” (p.17). Sobre eixos estruturantes, Arroyo (2013) sugere incluir o *trabalho* como eixo dos conhecimentos do núcleo comum dos currículos. O autor propõe um currículo que incorpore saberes do trabalho como um direito de todos e recomenda que a disputa no território dos currículos seja contra a perda de conhecimentos. Ou seja, concorda com uma sólida base de formação curricular.

Stenhouse defende o currículo como um instrumento de transformação da educação, cada sala de aula um laboratório e cada professor um pesquisador, um membro da comunidade científica.

As características mais destacadas do profissional “amplo” são: uma capacidade para um autodesenvolvimento profissional autônomo mediante um sistemático autoanálises, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação das ideias mediante procedimentos de investigação em aula (STENHOUSE, 2003, p.197).

Antonio Flávio Moreira, um dos curriculistas pioneiros no campo da teoria crítica no Brasil, postula uma vasta produção científica sobre currículo e multiculturalismo. Fundamentado em McLaren, Moreira (2010) defende

[...] a perspectiva de um currículo formado por um multiculturalismo crítico. Partindo do ponto de vista de que a cultura é necessariamente um campo de conflitos, uma arena política, não vejo a diversidade como se constituindo em um fim em si mesmo;

vejo-a, pelo contrário, precisando afirmar-se no bojo de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social (MOREIRA, 2010, p.128).

Para Moreira “a teoria crítica de currículo se tem beneficiado da inclusão de novos aportes, o que sugere que o diálogo entre *neos e pós*, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso” (MOREIRA, 2010, p.187). Postula que o currículo tem uma tradição guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA, 2011).

Das teorias pós-críticas de currículo destacamos alguns representantes deste campo avultamos o canadense Peter McLaren, o americano William Pinar, e os brasileiros Tomaz Tadeu da Silva, Roberto Sidnei Macedo, Alice Casimiro Lopes, Sandra Corazza, Carmen T. Gabriel, Inês Barbosa de Oliveira, Elisabeth Macedo, entre outros.

William Pinar sustenta um estudo sistemático dentro do método *currere* (2007; 2016; 2017). Segundo o autor, este método “percorre o caminho”, “fornece uma estratégia para os alunos do currículo estudarem as relações entre conhecimento acadêmico e história de vida, no interesse da autocompreensão e reconstrução social” (PINAR, 2007, p.65), o currículo é experimentado e vivido (PINAR, 2016; 2017).

O método *currere* reconceptualizou o currículo de objetivos de cursos para conversação complexa consigo próprio (como um intelectual “privado”), um projeto contínuo de autocompreensão no qual cada um se mobiliza para a ação pedagógica comprometida – como intelectual privado-e-público – com os outros, na reconstrução da esfera pública (PINAR, 2007, pp.68-69).

Segundo Pinar (2007), a teoria do currículo pede que se considere a posição enquanto comprometido consigo mesmo, com os alunos e com os colegas. O autor também desenvolve um conceito de autobiografia como “uma versão singular e na primeira pessoa da cultura e da história como elas estão personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e num período histórico” (p.69).

Como Pinar (2007; 2017), outros autores das teorias pós-críticas estão realizando interlocuções da (auto)biografia com o campo do currículo, como Carmem Tereza Gabriel, no Brasil, que tem desenvolvido pesquisas acerca do *currículo de história como espaço (auto)biográfico* aproximando-se de autores que abordam acerca da pesquisa (auto)biográfica, como Delory-Momberger (GABRIEL, 2016; 2018; GABRIEL; MENDES, 2019).

Embora teorize com aportes pós-fundacionistas¹⁶³, a autora estreita o diálogo com o potencial da categoria “narrativa”, compreendendo como uma estrutura temporal, estruturante do pensamento histórico (GABRIEL, 2016). Gabriel e Monteiro (2007) traz reflexões das potencialidades do conceito de narrativa para pensar novas perspectivas para o currículo e o ensino de história, ao qual considera específico e híbrido, evento que se deve muito às reflexões desenvolvidas no campo da hermenêutica, especialmente por Paul Ricoeur.

Nessa perspectiva, a aposta no diálogo com Paul Ricoeur tem nos ajudado a avançar em nossas análises, na medida em que esse autor oferece ferramentas de análises para explorar a articulação entre os significantes “tempo” e “narrativa”. Para esse autor, o tempo só se deixar dizer na forma narrativa e é por meio dessa forma que a experiência temporal se torna significativa (GABRIEL; MONTEIRO, 2016, p.247).

A referida autora explana que o pensamento de Ricoeur foi inserido pelos historiadores no amplo debate acerca da natureza epistemológica específica do conhecimento histórico. Aponta-se que não basta acompanhar a construção de possíveis reelaborações de conceitos específicos do campo da História, mas defende ser imprescindível a inserção de uma rede discursiva mais ampla na qual pode-se identificar outras variáveis de conceitos. Nesta abordagem pensa a problemática de “processos de textualização” relacionados a uma *transposição didática*¹⁶⁴ (CHEVALLARD, 2013).

Para Gabriel, através do conceito de narrativa histórica, deve-se estreitar o diálogo entre os campos da Epistemologia, História e Currículo, o que pode contribuir para “a construção de referenciais teórico metodológicos capazes de oferecer chaves de leitura para a compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas” (GABRIEL; MONTEIRO, 2007, p. 15).

Em um trabalho recente, Gabriel e Mendes (2019) apostam na abordagem (auto)biográfica para refletir na ideia do *currículo como espaço biográfico* compreendido como “um espaço no qual se entrecruzam processos de objetivação e de subjetivação que configuram sua própria estruturação [...]” (p.716), considerando uma complexa articulação entre o sujeito

¹⁶³ Segundo Lopes (2013) o pós-fundacionismo “concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo tal como o pós-estruturalismo” (p.16). O pós-fundacionismo tem Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Oliver Marchart como alguns de seus principais representantes. Cf. GABRIEL, C.T. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismo em questão. In: Morgado, J. C.; Santos, L. L. C. P.; Paraíso, M. A. (org.). *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba/PR, Editora CRV, 2013; GABRIEL, C.T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.159 p.104-130 jan./mar. 2016.

¹⁶⁴ Para a fonte utilizada por Gabriel (2007) Cf. CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

e a estrutura, o “*sujeito-agente*”, um singular habitado pela pluralidade (ARFUCH, 2010) em contextos de formação como a escola ou a universidade. Ou seja, na perspectiva pós-fundacional as autoras pressupõem que os dois significantes “agência” e “sujeito” compartilham de uma “mesma postura epistêmica” em relação ao conhecimento (GABRIEL, 2019).

R. S. Macedo (2017) afirma que o currículo tem um campo historicamente construído, “onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo” (*ibid.*, p.22). O autor constrói sua concepção de currículo a partir das teorias críticas, mas de forma “*multirreferencial e intercrítica*” (p.44).

Oliveira e Sússekind (2017) elaboram uma trajetória das teorias críticas e os diálogos que estas promovem com tendências atuais no campo de estudos do currículo e de algumas relações estabelecidas com as teorias pós-críticas. As autoras evidenciam a obra “*Criar currículo no cotidiano*” como revolucionária na história do campo no Brasil, uma proposta epistemológica tecida por um grupo de pesquisadores do campo de currículo pós-críticos, Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira e Luiza Carlos Manhães, que associam os termos “*redes a conhecimentos e currículo a criação*”, destacando o termo *a crítica da crítica* (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, p. 14). Aponta-se o crescimento de redes de pesquisadores que se debruçam a esta influência de *estudos “nosdoscom”¹⁶⁵ cotidianos em educação* no Brasil e sustentam que o cotidiano é o *espaçotempo* de criação de ideias e conhecimentos, de reflexão sobre a realidade (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017).

Lopes (2008) tenta entender os processos de ressignificação nas políticas educacionais globais que reverberam nos contextos locais no campo do currículo. Segundo a autora, são traduções e ressignificações de diversos discursos teóricos que partem tanto de academias e agências de fomento como de orientações internacionais e de propostas curriculares de outros países. Neste sentido Lopes fundamenta que ocorre uma recontextualização, que simultaneamente redimensiona o texto provindos de diferentes interesses no discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1998).

Na recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização (LOPES, 2008, p.28).

¹⁶⁵ Expressão utilizada pelas autoras como uma junção de “nos”, “dos” e “com” cotidianos (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017).

Lopes compreende ser mais significativo que se questione a ideia de que propostas híbridas superam hierarquias e implicam a relações mais democráticas. A autora propõe que “as diferentes formas de controle e de hierarquia engendradas por discursos híbridos sejam questionadas por intermédio da análise das finalidades educacionais a que atendem” (LOPES, 2008, p. 149).

A própria noção de currículo pode ser considerada um híbrido, na medida em que envolve uma tradução e uma produção cultural para fins de ensino em um ambiente particular. A hibridização pressupõe, dessa forma, não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização (LOPES, 2008, p. 31).

Canclini (2003) entende por hibridização “processos socioculturais em que as estruturas ou práticas discretas, que existiam separadamente, combinam-se para gerar *novas estruturas*, objetos e práticas” (p.3, grifo nosso). Segundo Moreira e Macedo (2013) Canclini rediscute as relações entre as esferas econômicas e culturais acentuando que a cultura se submete à globalização, no entanto, tal subordinação não resulta em homogeneização, mas “[...] esta dinâmica cultural constrói, assim, uma hibridização entre o culto e o popular, entre o tradicional e o moderno, entre o nacional e o estrangeiro, produzindo uma perspectiva plural que se manifesta em um mercado global [...]”, com fronteiras cada dia mais flexíveis (MOREIRA; MACEDO, 2013, p. 21). Sobre a noção de *estruturas* tratada por Canclini, podemos relacionar ao que Triviños (2008) conceitua:

A *estrutura* é própria de todos os fenômenos, coisas, objetos e sistemas que existem na realidade. É uma forma interior que caracteriza a existência do objeto. Ela preserva a unidade que peculiariza a coisa através das conexões estáveis que se estabelecem entre os diferentes elementos que a constituem (TRIVIÑOS, 2008, p. 80).

Com este conceito, Triviños sustenta que “o *estruturalismo* é uma abordagem científica que pretende descobrir a estrutura do fenômeno, penetrar em sua essência para determinar as suas ligações determinantes” (*ibid.*, p. 81, grifo do autor). Neste sentido, o autor sustenta que os traços fundamentais do estruturalismo é a busca de propriedades *extratemporais* do objeto, pois permite um “relacionamento positivo entre a ciência natural e a ciência social”. Este enfoque teórico se aproxima das teorias críticas de currículo, pontuamos aqui em meio às teorias pós-críticas, para explicitar que a base para as teorizações híbridas de currículo está no estruturalismo, como reconhece Lopes a respeito do pensamento estruturalista de Basil Bernstein (LOPES, 2005).

Segundo Lopes (2005) há tensões de recontextualização e hibridismo no campo do currículo, compreendendo que a característica híbrida é expressa pela associação de princípios

das teorias críticas, fenomenológica e/ou interacionista, vinculados a princípios de teorias pós-críticas, do pós-estruturalismo, representado no campo do currículo pela Teoria do Discurso (LOPES; MENDONÇA, 2015), e/ou pós-modernismo (LYOTARD, 2013).

Deste modo, concordamos que a paisagem contemporânea de currículo “[...] é povoada por seres híbridos [...]. Além disso, aquilo que é considerado como fato científico, é ele próprio, uma combinação de algo que já existe, que é ‘objetivamente’, dado, com algo que é fabricado; não existe ciência sem artefato [...]” (TADEU-SILVA, 2010, p. 103). Portanto, considerando que esta tese dialoga com autores tanto do campo das teorias críticas como das pós-críticas, postulamos um posicionamento *híbrido* das teorias curriculares (PINAR, 2011; LOPES; MACEDO, 2005; LOPES, 2005; LOPES 2008; DUSSEL, 2005; LOPES; MACEDO, 2003; LOPES, 2013).

Na próxima seção deste capítulo faremos uma fundamentação acerca do currículo como prescrição no intuito de consubstanciar as etapas de análises e triangulação de dados relativos à pesquisa empírica desta tese.

3.2 O Currículo como Prescrição

Importante pontuarmos alguns conceitos em relação ao que se entende sobre o currículo como prescrição, visto que realizamos um mapeamento dos históricos escolares, dos quais consideramos como registros identitários do currículo da formação inicial das pedagogas entrevistadas na pesquisa.

Segundo Sacristán (2000) o *currículo prescrito* “é todo sistema educativo, como consequência as regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo” (p.104). O autor desenvolve amplamente este conceito, colocando o currículo prescrito no como base para todo o processo de desenvolvimento do trabalho educativo.

Em meados de 1969 Basil Bernstein foi um dos tutores de Goodson no Instituto de Educação em Londres e isto o aproximou muito dos escritos daquele autor. Este detalhe nos chama a atenção pelo motivo de Goodson ter se inspirado para o trabalho de investigação curricular em disciplinas, visto que discutiam longamente acerca do assunto e segundo Goodson, Bernstein utilizou o termo “transmissão”, no sentido de utilizar a “linguagem das pedagogias dominantes ao falar de outras visões’ (GOODSON, 2001, p.85). No relato de Goodson, o trabalho de Bernstein, o ajudou a “confirmar que existiam formas de discurso e de

estudo acadêmico que permitissem representar as experiências do dia a dia dos alunos” (*ibid.*, p.85).

Goodson (2001) fundamenta que as disciplinas têm “carreiras” que pertencem às comunidades epistêmicas com suas perspectivas histórias. Sobre isto, Japiassu (1978) traz três observações importantes acerca de pressupostos epistemológicos:

1. As ciências ditas humanas provocam o problema “o que se sabe sobre os seres humanos?”, e, ao responder esta pergunta leva-se a elaboração de uma teoria do conhecimento que também questiona “o que podemos efetivamente saber sobre a realidade humana?”, isto leva a construir uma epistemologia das ciências humanas.

Japiassu diz que tais conhecimentos levaram a um saber cumulativo que se concretiza através dos séculos, constituindo-se como objeto das crenças, opiniões e conhecimentos espontâneos, agrupando-se em torno da ética, da política, da estética, da literatura e da filosofia, tendo como principal objeto de investigação, o ser humano. Sendo que este conjunto proporciona conteúdos para as disciplinas reflexivas organizadas: história das ciências, história das ideias, psicologia do conhecimento, sociologia do saber etc;

2. Na segunda observação Japiassu chama de *episteme* o campo no qual determinam-se *a priori históricos*, as possibilidades e ordenação do saber (p.16). Esta *episteme* constitui uma estrutura, um sistema coerente, é um processo epistemológico que se realiza no *tempo*, enquanto processo também cultural, realiza-se em grande escala e em séculos ou milênios;

3. O ser humano passa a existir com sua própria “transcendência no interior de uma finitude que não é mais fornecida pelo infinito. Japiassu externa que o homem descobre, com perplexidade, que já não é tão livre o quanto pensava, pois se converte a um mero produto, submetido a vários tipos de forças inconscientes, como por exemplo, fruto da “formação de discursos” (Japiassu, 1978, p.17).

Assim a *episteme* passa por diferentes transformações, sendo que a ciência considera efetivamente o conceito genérico de seres humanos. “O hábito constitucional desse entendimento passa a ser apreendido concreta e praticamente da integralidade da espécie humana” (JAPIASSU, 1978, p.17). Este argumento reforça a relevância dada aos estudos de Young ao analisar acerca do conhecimento escolar e o controle social exercido sobre os conteúdos, e as preocupações de Bernstein a respeito daqueles que detém posições de poder e definem o que deve ser selecionado como conhecimento (GOODSON, 2001).

Neste sentido, Borges (2015) afirma que se possibilitou ao conhecimento “atravessar campos disciplinares ou espaços curriculares de diferentes naturezas contribui para a

qualificação dos processos formativos institucionais à medida que abre espaços para contemplar interesses individuais ou coletivos, institucionais ou sociais” (p.16).

Ao estudar sobre o pensamento de Vygotsky, Young (2010) identifica este autor traz um conjunto de características que distinguem os conceitos científicos dos cotidianos.

[...] são precisamente os traços reflexivos dos conceitos científicos que permitem que o aprendente desenvolva uma autoconsciência que os distingue dos conceitos de senso comum que utiliza e toma como adquiridos na vida cotidiana. [...] Vygotsky apresenta-nos uma análise original e sugestiva do modo como os dois tipos de conceitos estão relacionados entre si nos processos de deslocar o abstrato para o concreto e vice-versa (YOUNG, 2010, p.123).

No que se refere ao conceito de disciplinas, Vygotsky define como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem ‘objetos de pensamento’ como conjuntos de ‘conceitos’ sistematicamente relacionados” (YOUNG, 2011, p. 615).

Frente a este desafio e considerando a postura teórica de Young a respeito do currículo centrado no conhecimento, o autor se posiciona e afirma que assume uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina. Seguem alguns de seus argumentos:

[...] primeiramente, o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. Em segundo lugar, o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos [...]. Em terceiro lugar, deve-se distinguir currículo e pedagogia, uma vez que se relacionam de modo diferente com o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano que os alunos levam para a escola. O currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem (YOUNG, 2011, p. 614).

Notamos na citação, que o currículo tem uma finalidade própria, de desenvolver intelectualmente os estudantes; este é um processo baseado em conceitos; distingue-se currículo de pedagogia, pois relacionam-se de maneiras com o conhecimento escolar e cotidiano. O autor sugere que o currículo “exclua” o conhecimento cotidiano dos estudantes pois acredita que este cotidiano deve ser trabalhado pedagogicamente com os professores. No entanto, neste ponto acreditamos que Young foi muito radical, como o próprio título de seu texto diz, um “argumento radical”, considerando o que sugere a pedagogia crítica para um outro modo de dialogar no processo de ensino e aprendizagem (GIROUX, 1997; 2001; 2020).

O outro ponto trazido por Young é a respeito dos professores como responsáveis de engajar os cotidianos dos estudantes nos conceitos definidos pelos no currículo, o que contradiz

o ponto anterior e oscila para uma forma híbrida de currículo, no qual ele tece uma crítica (YOUNG, 2010).

Borges explana acerca de Young que este autor apresenta argumentos teóricos potentes acerca do “*currículo centrado em disciplinas*”. A referida autora discorre que Young tem referência na sociologia do conhecimento desenvolvida por Durkheim de onde

[...] se depreende a necessária distinção entre o conhecimento do cotidiano da vida dos estudantes, adquirido por meio das “*experiências*” produzidas nas relações sociais mais amplas, e o conhecimento de “*base científica*” gerado pela comunidade científica, pesquisadores e especialistas das diferentes áreas do conhecimento humano (BORGES, 2015, p. 9).

Neste sentido, os estudos de Goodson revelam que ele tem pesquisado a décadas acerca do *currículo como prescrição* (GOODSON, 1995; 2019; 2020) para investigar as histórias da construção social do currículo escolar como pré-requisito a uma *reconceitualização* (GOODSON, 1995).

[...] Defende-se que existe uma diversidade de “tradições” dentro das subculturas disciplinares. Estas tradições iniciam o professor em visões amplamente diferentes sobre as hierarquias do conhecimento e sobre os conteúdos, o papel dos docentes e as orientações pedagógicas globais. [...] O estudo das disciplinas escolares em evolução revela uma relação estreita entre a promoção de certas “tradições” e subculturas e a perseguição de *status* e de recursos (GOODSON, 2001, p.175).

Destes numerosos estudos que Goodson desenvolveu foi integrando temas de análise de estruturas, sistemas e contextos amplos e relacionando às vidas das pessoas, constatando ligações entre a vida particular e profissional de professores, o currículo prescrito e as relações de conflito e poder (GOODSON, 1995; 2001; 2013a; 2015; 2019; 2020).

Esta breve discussão acerca do currículo como prescrição nos fundamenta às próximas seções articuladas ao objetivo previsto para este Capítulo, do mapeamento curricular. A seguir aproximamos o pensamento de Goodson ao de Ricoeur no intuito de ampliar a análise do currículo como prescrição às narrativas.

3.3 Goodson e Ricoeur: Aproximações entre o Campo do Currículo e as Narrativas

Para Goodson (1995) o currículo é uma “palavra-chave” (p.17) dentro de territórios em constantes disputas que giram em torno da definição do currículo prescrito, por isso a importância de aumentar a compreensão sobre o campo curricular e de construir significados simbólicos e práticos.

Goodson sustenta que é preciso abandonar um enfoque único sobre o currículo como prescrição. “Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (GOODSON, 1995, p.67, grifos do autor).

O autor afirma que a história do currículo por meio da história das disciplinas escolares, que poderes se engendram nas construções das disciplinas; que relações há entre os conteúdos e as formas disciplinares, porque essas disciplinas permanecem ou são retiradas dos currículos. Defende que o currículo prescritivo não se refere somente ao currículo que foi escrito como documento oficial, resultante das políticas e das negociações sobre o que deve ser ensinado. Educadores enfatizam a via prescritiva como maneira de fazer a política e definir a cultura da educação, como visto em alguns estudos sobre as políticas educacionais, principalmente as de diretrizes (GOODSON, 1995).

Na perspectiva do currículo como prescrição, Goodson (1995) indaga que é preciso um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão construídas no interior das escolas, no caso desta tese, das universidades. O autor exige que a abordagem curricular seja combinada: “um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois” (p. 72).

Esta ação é descrita pelo autor como uma *teoria de contexto*, onde há movimentos de reformadores de currículo para se chegar ao terreno de um entendimento do aspecto prático. Goodson salienta que na pesquisa curricular existe uma série de enfoques acessíveis ao estudo construcionista social:

- Enfoque *individual*: história de vida e carreira.
- Enfoque de *grupo* ou *coletivo*: as profissões, categorias, matérias, disciplinas etc., com o tempo, evoluem mais como movimentos sociais. [...]
- Enfoque *relacional*: as várias transformações das relações entre indivíduos, entre grupos e coletividades, e entre indivíduos, grupos e coletividades; e a forma como essas relações mudam com o tempo (GOODSON, 1995, p. 72; 2020, p.210, grifos do autor).

Para o autor é indubitável a investigação da relação entre o individual e as estruturas mais amplas, sendo que no estudo do currículo, “a ligação entre a vida particular do professor e o currículo pré-ativo e interativo possibilita *insights* com referência à estruturação e ação” (*ibid.*, p.74). Esta investigação demanda que se construa estudos sobre os participantes imersos no processo imediato, a fim de desenvolver “um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo” (GOODSON, 1995, p.74).

O processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história não se realiza em circunstâncias de sua própria escolha, da mesma forma como acontece com as potencialidades para a negociação da realidade. O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado. Seguir esta evolução através do tempo, até o presente, proporciona-nos *insights* sobre como estas circunstâncias que experimentamos como “realidade contemporânea têm sido negociadas, construídas e reconstruídas (*ibid.*, p.75).

Este direcionamento de Goodson aproxima o estudo do currículo do pensamento de Ricoeur (2010) em relação ao tempo e narrativa, já mencionado neste trabalho. Ricoeur explicita três títulos dos quais faz distinções: *tradicionalidade*, *tradições* e *tradição*. Sobre *tradicionalidade* ele afirma que “designa um estilo de encadeamento da sucessão histórica, ou, para falar como Koselleck¹⁶⁶, um aspecto da ‘temporalização da história’” (RICOEUR, 2010, p.374). Para o autor, a tradição, “formalmente concebida como tradicionalidade, já constitui um fenômeno de grande alcance” (*ibid.*, p.377),

[...] significa que a distância que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas uma *transmissão geradora de sentido*. Antes de ser um depósito inerte, a tradição é uma operação que só pode ser entendida dialeticamente na troca entre o passado interpretado e o presente interpretante (*ibid.*, p.377).

Ricoeur relaciona esta análise dos termos acima referenciados à questão da verdade, de critérios para escolha de conteúdos considerados como tradições herdadas.

Dar uma avaliação positiva das tradições ainda não é, no entanto, fazer da tradição um critério hermenêutico da verdade. Para dar às noções de sentido e de interpretação toda a sua envergadura, deve-se pôr provisoriamente entre parênteses a questão da verdade. A noção de tradição, tomada no sentido das tradições, significa que nunca estamos numa posição absoluta de inovadores, mas sempre, primeiro, em situação relativa de herdeiros. Essa condição decorre essencialmente da estrutura linguageira da comunicação em geral e da transmissão dos conteúdos passados em particular. [...] Por tradição, entendemos conseqüentemente as coisas já ditas, que são transmitidas ao longo das cadeias de interpretação e de reinterpretação (RICOEUR, 2010, p.377).

O conceito de tradição em Ricoeur, de coisas ditas no passado e transmitidas ao logo de cadeias de interpretação e reinterpretação, encontra guarida nos estudos curriculares, visto que o currículo preceitua e seleciona conhecimentos historicamente e culturalmente produzidos pelos humanos (SAVIANI, 2012; 2015).

¹⁶⁶ Cf. Ricoeur (2010, p.353) cita Reinhart Koselleck, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt, Suhrkamp, 1979.

O desenvolvimento do pensamento de Ricoeur nos leva a uma “relação mimética entre a narrativa e a ação” (p.378). Ricoeur expõe o caminho percorrido em relação à noção de tradição:

1) *A tradicionalidade* designa um estilo formal de encanamento que garante a continuidade da recepção do passado; [...] 2) *as tradições* consistem nos conteúdos transmitidos na qualidade de portadores de sentido; situam todas as heranças recebidas na ordem do simbólico [...]; nesse sentido, as tradições são *proposições de sentido*; 3) *a tradição*, enquanto instância de legitimidade, designa a *pretensão à verdade* (o ter-por-verdadeiro) oferecida à argumentação no espaço público da discussão. Ante a crítica que se devora a si mesma, a pretensão à verdade dos conteúdos de tradições merece ser considerada uma *presunção de verdade*, enquanto uma razão mais forte, isto é, um argumento melhor, não se fizer valer (RICOEUR, 2010c, pp.386-387, grifos do autor).

Apreendemos da citação de Ricoeur, que os conteúdos tidos como clássicos, compõem o currículo prescrito e são tidos como instâncias de *tradicionalidade*, quando: garantem a continuidade da recepção do passado; são *tradições* recebidas de ordem simbólica, com significados; são *tradição* (ainda) enquanto instância de legitimidade de conhecimentos.

Neste sentido, a história curricular pode trazer significados que podem “explicar o papel que as profissões - como a educação - desempenham na construção social do conhecimento” (GOODSON, 1995, p.118).

Com esta perspectiva, realizamos os mapeamentos dos históricos escolares, que são um tipo de “documento de identidade” (TADEU-SILVA, 2017) dos currículos cursados oriundos dos projetos pedagógicos dos cursos da formação inicial em pedagogia das participantes de nossa pesquisa.

3.4 O Currículo do Curso de Pedagogia das Pedagogas da Pesquisa

Antes de adentrarmos nas análises das narrativas, mapeamos os currículos dos cursos de pedagogia onde estudaram as profissionais participantes da pesquisa. Esta análise responde à questão específica 1, “*o que há de comum nos currículos do curso de pedagogia da formação inicial dos pedagogos investigados?*”, e o respectivo objetivo específico: “*investigar quais disciplinas são comuns nos currículos do curso de pedagogia da formação inicial dos pedagogos investigados*”.

O mapeamento organiza-se a partir das orientações acerca da estrutura do curso de Pedagogia pautadas no Parecer nº 5/2005 (BRASIL, 2005) e na Resolução nº 1/2006, que estabelece as DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006). Apesar de considerarmos o conteúdo da

Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), muito próximo das DCN do curso de Pedagogia, no que tange, principalmente ao Capítulo IV (da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior), inclusive nos três núcleos constituintes da estrutura curricular, registramos que por motivo da mesma ter sido revogada pela Resolução nº 2/2019, não a utilizamos como referência para este mapeamento, considerando ainda, que ela é muito mais recente em relação ao tempo da conclusão do curso de pedagogia pelos sujeitos da pesquisa.

Embora esta análise não objetive tecer argumentações quanto às mudanças trazidas pela Resolução nº 2/2015, das quais orientaram as universidades na reformulação dos cursos de licenciaturas para uma adequação da estrutura curricular, como por exemplo, a importante mudança da carga horária do estágio supervisionado para 400 horas, o que ampliava as possibilidades de práticas profissionais mais aprofundadas, no entanto, observa-se que no Capítulo IV da referida resolução, modifica-se alguns pontos específicos estabelecidos pelas DCN do curso de Pedagogia, destacamos: no inciso I, modifica-se o nome “núcleo de estudos básicos” para “*núcleo de estudos de formação geral*” e descaracteriza-se este núcleo retirando o conteúdo da letra h) das DCN de Pedagogia, “*h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente*” (BRASIL, 2006, p.3), e desloca-se este item para o inciso II, da Resolução nº 2/2015, do “*núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*” das áreas de atuação profissional. Esta crítica se faz, pelo motivo que o estudo da Didática pertence ao núcleo de estudos básicos, conforme as DCN do curso de Pedagogia, Resolução nº 1/2006, e não do núcleo de aprofundamento e diversificação como era estabelecido pela Resolução nº 2/2015.

Outro ponto é que a referida resolução generaliza matérias pedagógicas onde todos os cursos de formação inicial nas licenciaturas deveriam elaborar em seus projetos pedagógicos, como estudos de conhecimentos pedagógicos, fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, gestão escolar etc., no entanto, não sinaliza que estes conteúdos são especificidades do campo de estudo da Pedagogia, e que as Faculdades de Educação deveriam ser consultadas pelas outras licenciaturas quando da feitura de seus projetos, considerando que estas matérias são ofertadas por departamentos da área de fundamentos, metodologias, políticas e teorias da educação.

É fundamental que se amplie esta discussão acerca dos núcleos estruturantes dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em momento oportuno quando um possível retorno desta resolução voltar à pauta, ou ainda, se uma nova resolução for elaborada democraticamente pelas universidades, entidades, pesquisadores etc., ao contrário do que

ocorreu com a Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019), que revogou a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Para a análise das informações específicas geradas pelos históricos escolares utilizamos a técnica da triangulação de dados fundamentando-se em Triviños (2008).

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na **descrição, explicação e compreensão** do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2008, p. 138).

Triviños sugere que a técnica da triangulação deve pautar-se na descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado, sendo que são três aspectos a serem observados em pesquisa qualitativa:

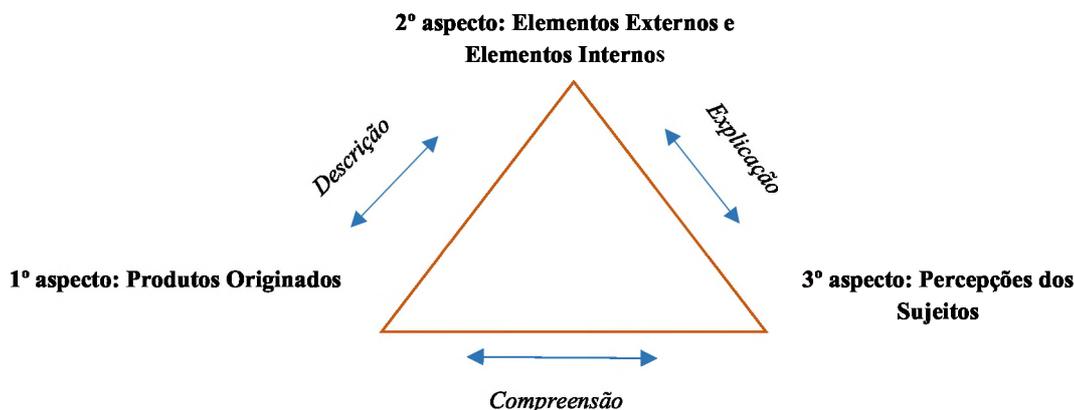
Quadro 24. A Técnica de Triangulação de Dados segundo Triviños (2008)

Etapa	Aportes de Triviños (2008)	Elementos para a Triangulação
1º Aspecto	“ <i>Processos e Produtos</i> elaborados pelo <i>pesquisador</i> , averiguando <i>percepções do sujeito</i> (formas verbais), através de entrevistas [...]” (TRIVIÑOS, 2008, p.139, grifos do autor).	Percepções dos sujeitos: Entrevistas Narrativas Neste capítulo, este elemento soma-se à 1ª etapa de Schütze (2010).
2º Aspecto	“Elementos produzidos pelo meio: documentos “(<i>internos</i> , relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente para o consumo dos membros; e <i>externos</i> , que têm por objetivo, principalmente atingir os membros da comunidade em geral); instrumentos legais: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos [...], diretrizes, etc.” (TRIVIÑOS, 2008, p.139, grifos do autor).	Elementos externos: Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) Elementos internos: Projetos Pedagógicos onde as pedagogas cursaram o curso de Pedagogia
3º Aspecto	“ <i>Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo ao qual está inserido o sujeito</i> ” (TRIVIÑOS, 2008, p.139, grifos do autor).	Produtos originados: Documentos dos Históricos Escolares frutos dos currículos do curso de Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Triviños (2008).

Neste estudo invertemos a ordem do 1º e 2º aspetos indicados por Triviños por entender que se adapta melhor à percepção do objetivo a ser alcançado para este capítulo da tese, ficando do seguinte modo:

Figura 15: Triangulação realizada a partir de Triviños (2008)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Triviños (2008)

Considerando os dados gerados para este capítulo, fizemos uma triangulação (Figura 15) dos aspectos encontrados *nos produtos originados, nos elementos externos e internos às universidades e nas percepções dos sujeitos participantes*, dos quais organizamos a análise com a **descrição, explicação e compreensão** do foco em estudo (TRIVIÑOS, 2008), que segue em paralelo à primeira e segunda etapa de Schütze (2010), cujas etapas seguirão nos próximos capítulos.

Descrição (TRIVIÑOS, 2008)

Como 1ª e 2ª etapas da triangulação, dos *produtos originados e elementos externos e internos às universidades* (TRIVIÑOS, 2008), realizamos o mapeamento dos currículos integralizados do curso de graduação em pedagogia pelas participantes, através dos documentos do histórico escolar recebidos a partir da investigação de campo, considerados como fontes primárias de pesquisa. Os documentos revelam que todas as entrevistadas iniciaram seu curso de graduação em pedagogia antes das DCN de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Observamos que três históricos curriculares datam em média de 23 a 26 anos atrás, considerando a data de ingresso das pedagogas na instituição de formação, como notado na Tabela 14. Com isso, optamos em verificar no site institucional das universidades onde as entrevistadas cursaram o curso de pedagogia, a versão do projeto pedagógico de pedagogia vigente e disponível para balizar a referida análise.

Tabela 14. Relação/Ano entre os Currículos analisados e os Projetos Pedagógicos atuais

Sujeito da pesquisa	Ano curricular do Projeto Pedagógico cursado (aproximado)	Ano do Projeto Pedagógico do curso Pedagogia vigente na Intituição onde cursaram
Alice (P1)	1995	2019
Eulália (P2)	Antes de 2005	2007
Eulália (P2)	Antes de 2005	2006
Eulália (P2)	Antes de 1998	2012
Elza (P5)	Antes de 2000	2020
Marília (P6)	Antes de 1995	2019

Fonte: Elaborado pela autora

Os históricos escolares analisados, “espelhos” dos currículos do curso de pedagogia das entrevistadas de nossa pesquisa, mostram que mesmo tendo-se cursado o curso de pedagogia antes das DCN de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), elas têm em seu perfil de egresso tanto a formação docente para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto a ênfase em uma ou duas habilitações para atuação profissional. Visto que alguns históricos não continuam de qual habilitação foi cursada, complementamos as informações perguntando diretamente às pedagogas participantes.

Quadro 25. Especificação dos Cursos de Pedagogia das Entrevistadas

Pedagogas	Cursos
Alice (P1)	Pedagogia – Magistério das séries iniciais do 1º grau; Administração escolar; Supervisão escolar
Eulália (P2)	Pedagogia – Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos
Elisa (P3)	Licenciatura Plena em Pedagogia
Carolina (P4)	Pedagogia
Elza (P5)	Licenciatura em Pedagogia
Marília (P6)	Graduação em Pedagogia – apostilado com Magistério

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

A partir da verificação dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia em vigor onde as entrevistadas cursaram a graduação como formação inicial, constatamos que em todos estes documentos, tanto as disciplinas clássicas, como os componentes práticos e os estágios - evidenciados nos históricos curriculares das pedagogas entrevistadas - estão estruturados, atualmente, em *núcleos formadores ou integradores*, sendo quatro organizados claramente conforme orientam o Parecer 5/2005, a Resolução nº 1/2006 e a Resolução nº 2/2015.

São os núcleos constituintes da estrutura do curso de Pedagogia, conforme as DCN (Resolução nº 1/2006; Parecer nº 5/2005): *núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores; e estágio curricular*. Deste modo, procedemos o mapeamento, conforme demonstrado no Quadro 26.

Quadro 26. Mapeamento das Disciplinas do Currículo da Formação Inicial em Pedagogia das Entrevistadas: *Núcleo de Estudos Básicos (NEB)*

Alice (P1)	Eulália (P2)	Elisa (P3)	Carolina (P4)	Elza (P5)	Marília (P6)
<p>Núcleo de Estudos Básicos (NEB)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e prática pedagógica • Introdução à pedagogia • Psicologia da educação • Filosofia da educação • Sociologia da educação • Sociologia geral • História da educação • Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º e 2º graus • Currículos e programas • Didática • História das doutrinas pedagógicas • Planejamento educacional • Fundamentos da educação infantil • Comunicação e educação • Metodologia de ensino de 1º grau • Didática para o ensino de Ciências • Didática para o ensino de Matemática • Fundamentos da educação especial • Matemática para Ciências Humanas • Gestão escolar • Educação não formal 	<p>Núcleo de Estudos Básicos (NEB)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociologia da educação • Antropologia e educação • Filosofia e educação • Pedagogia e educação • História da educação • História da educação brasileira • Psicologia e educação • Políticas públicas e educação • Epistemologia da educação • Educação e tecnologia da informação e comunicação • Currículo • Didática • Educação do campo • Artes e educação • Educação de adultos • Linguagem e educação • Fundamentos da educação infantil • Educação especial • Metodologia do ensino da língua portuguesa • Metodologia do ensino da matemática • Metodologia do ensino da geografia • Metodologia do ensino de história • Educação e cultura afro-brasileira • Metodologia do ensino das ciências • Educação e movimentos sociais • Gestão de processos educativos • Economia, trabalho e educação • Avaliação institucional • Gestão educacional • Arte e educação • Educação e gestão socioambiental 	<p>Núcleo de Estudos Básicos (NEB)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filosofia da educação • Sociologia da educação • História da educação • Ciências políticas, educação e sociedade • Fundamentos econômicos aplicados • Linguagem e hermenêutica • Psicologia da educação • Tópicos especiais em biologia da educação • Fundamentos da educação especial • Política educacional brasileira • Educação infantil no contexto brasileiro • Metodologia de ensino aplicada a educação especial • Teoria e investigação do currículo • Organização do trabalho pedagógico • Metodologia de ensino, educação à distância e continuada • Planejamento, avaliação educacional • Gestão educacional • Linguagens especiais e comunicação humana • Psicologia institucional 	<p>Núcleo de Estudos Básicos (NEB)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução a educação • Introdução a metodologias das ciências sociais • Antropologia cultural • Português instrumental • Introdução a economia • Educação física • Introdução a filosofia • Introdução a sociologia • Introdução a Psicologia • Sociologia da educação • Filosofia da educação • História da educação • Psicologia da educação • Biologia da educação • Arte aplicada à educação • Estatística aplicada à educação • Legislação da educação básica • Teoria do currículo • Fundamentos de didática • Psicogênese da linguagem oral e escrita • História da educação brasileira e da Amazônia • Sociedade, estado e educação • Fund. teor. metod. da educação infantil • Corporeidade e educação • Política educacional • Fund. teor. met. do ensino de ciências • Fund. teor. met. do ensino de história • Fund. teor. met. do ensino de geografia • Fund. teor. met. do ensino português • Fund. teor. met. do ensino da matemática • Fund. da educação especial • Avaliação educacional • Didática e formação docente • Tecnologias informáticas e educação • Planejamento educacional • Organização do trabalho pedagógico • Ludicidade e educação • Gestão de sistemas e unidades educacionais • Coordenação pedagógica em ambientes escolares • Pedagogia em ambientes não-escolares 	<p>Núcleo de Estudos Básicos (NEB)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte na educação • Psicologia da educação • Filosofia da educação • História da educação • Epistemologia da pesquisa em educação • Ética, trabalho e cidadania • Antropologia geral • Sociologia geral • Política e planejamento na educação escolar • Didática geral • Estrutura e funcionamento da educação básica • Fundamentos de currículo escolar • Fundamentos da alfabetização • Antropologia e educação • Didática nas séries iniciais • Currículo nas séries iniciais do ens. fundamental • Linguagem e met. do ensino nas séries iniciais • Expressão e comunicação artística • Fundamentos da educação especial • Matemática e met. do ensino nas séries iniciais • História e met. do ensino nas séries iniciais • Geografia e met. do ensino nas séries iniciais • Ciências naturais e met. do ensino nas séries iniciais • Novas tecnologias da educação • Gestão e organização do trabalho pedagógico na escola do ens. fundamental • Literatura infantil • Educação e meio ambiente 	<p>Núcleo de Estudos Básicos (NEB)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didática • Currículos e programas • Pedagogia corretiva • Tecnologia educacional • Introdução a educação do pré-escolar • Didática da comunicação oral e textual • Introdução a educação especial • História da educação • Filosofia da educação • Iniciação filosófico-científico • Estatística básica • Psicologia da educação • Psicologia social • Introdução a sociologia • Sociologia da educação • Estrutura e func. do ensino de 1º e 2º graus • Medidas educacionais • Planejamento educacional • Princípios e met. de supervisão escolar • Metod. do ens. de 1º grau • Metod. do ens. de 2º graus

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa

No mapeamento curricular (Quadro 26) constatamos similaridades entre os *núcleos de estudos básicos* dos seis históricos curriculares analisados e os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogias em vigor nas universidades onde cursaram as entrevistadas.

Destacamos algumas considerações da análise realizada, conforme uma subcategorização das disciplinas por áreas de proximidade.

- **Fundamentos:** estão as disciplinas de fundamentos gerais, como Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, estão em todos os currículos, sendo a Antropologia presente em três deles;
- **Sobre os Sujeitos:** encontramos disciplinas que tratam de sujeitos, fundamentos ou modalidades da educação. Considerando a base curricular pautada na docência para os anos iniciais da educação básica, verifica-se uma maior presença de conteúdos voltados para os sujeitos da educação infantil e anos iniciais deste nível de ensino, sendo que os estudos sobre a educação de adultos só aparecem em um currículo;
- **Currículo, Didática e Metodologias:** as disciplinas que tratam de fundamentos do Currículo e Didática aparecem em todos os históricos analisados. Em relação às metodologias, observa-se este tópico voltado à diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, metodologia para a Língua Portuguesa, as Ciências, a Matemática, a História, a Geografia, e aplicada à Educação Especial. Em alguns currículos as metodologias se referem às antigas nomenclaturas do “ensino de 1º e 2º graus”;
- **Planejamento e Avaliação:** em relação ao Planejamento Educacional, de seis históricos, cinco constam esta disciplina. No tange ao tema Avaliação, está presente em quatro documentos, sendo diferenciados: Avaliação Institucional (P2); Planejamento, Avaliação Educacional (P3); Avaliação Educacional (P4); e Medidas Educacionais (P6);
- **Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico:** as disciplinas de Gestão educacional, Organização do Trabalho Pedagógico, Coordenação Pedagógica e Políticas constam em todos os históricos verificados;
- **Teorias da Pedagogia e Educação:** há poucas disciplinas voltadas especificamente ao estudo das Teorias Pedagógicas ou à Educação, de forma introdutória, com estas características, encontramos as disciplinas: Introdução à Pedagogia (P1); História das Doutrinas Pedagógicas (P1); Pedagogia e Educação (P2); Introdução à Educação (P4); Pedagogia em ambientes não-escolares (P4); e Pedagogia corretiva (P6); Princípios e Métodos da Supervisão Escolar (P6);

- **Políticas Educacionais:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus (P1; P6); Políticas Públicas e Educação (P2); Economia, Trabalho e educação (P2); Política Educacional Brasileira (P3); Legislação da Educação Básica (P4) Política Educacional (P4); Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (P5); Estatística Aplicada à Educação (P4); Introdução à Economia (P4); Estatística Básica (P6); Medias Educacionais (P6);
- **Tecnologias, Linguagem e Comunicação:** no tange à área de tecnologias, informática, comunicação e expressão, os currículos revelam algumas disciplinas que tratam destes conteúdos, mesmo sendo em maioria, a mais de quinze anos atrás, são estas disciplinas: Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação (P2); Linguagem e Comunicação (P2); Linguagem e Hermenêutica (P3); Metodologia de Ensino, Educação à Distância e Continuada (P3); Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita (P4); Expressão e Comunicação Artística (P5); Novas Tecnologias da Educação (P5); e Tecnologia Educacional (P6).

Este breve mapeamento não objetiva realizar um estudo comparativo entre os projetos pedagógicos vigentes e os projetos pedagógicos antigos onde as nossas interlocutoras cursaram Pedagogia, no entanto, o estudo nos leva a compreender as similaridades existentes entre as disciplinas dos históricos escolares da formação inicial das entrevistadas *antes-DCN de Pedagogia*, e a estrutura dos PPCs de Pedagogia (da mesma universidade) *pós-DCN* (BRASIL, 2006).

Figura 16. Disciplinas do Currículo da Formação Inicial em Pedagogia das Entrevistadas: *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE)*

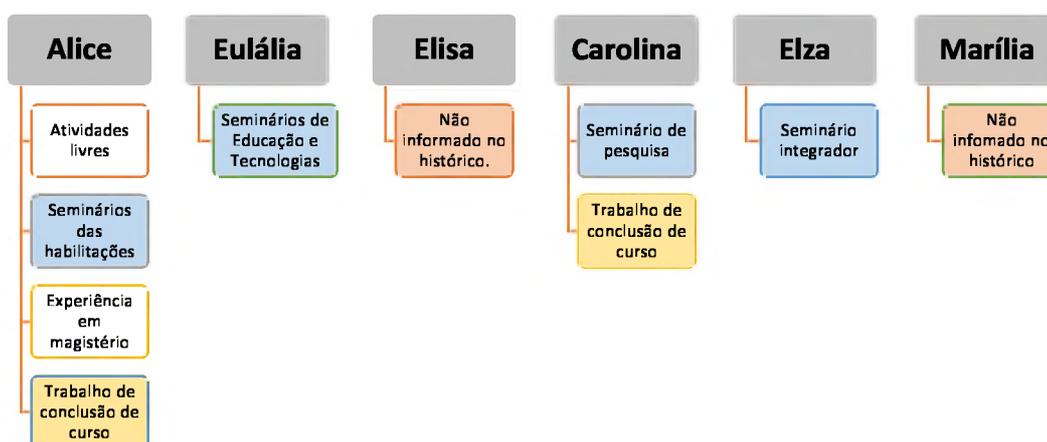


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

Como demonstra a Figura 16, o mapeamento revela algumas disciplinas, projetos e laboratórios que se aproximam ao *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NADE)*, dos quais destacamos: Pesquisa em Educação, presente em todos os currículos; Projetos Educacionais (Eulália - P2); Núcleo de Estudos Avançados (Elisa - P3); e Laboratório de Pesquisa (Carolina - P4).

Os históricos curriculares das pedagogas também indicam que alguns componentes se aproximam ao *Núcleo de estudos integradores (NEI)*, dos quais destacamos os Seminários das habilitações, de Educação e Tecnologias, de Pesquisa e Integradores (Alice-P1; Eulália-P2; Carolina-P4; Elza-P5), exceto para as interlocutoras Elisa (P3) e Marília (P6), como aponta a Figura 17:

Figura 17. Componentes do Currículo da Formação Inicial em Pedagogia das Entrevistadas: Núcleo de estudos integradores (NEI)

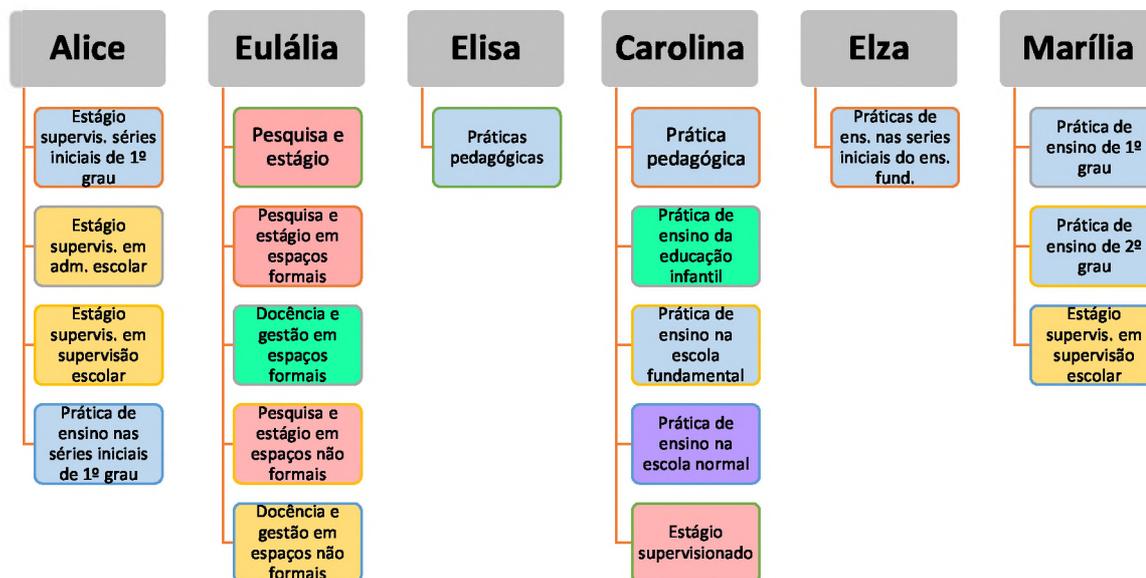


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa

Como podemos observar, embora os cursos de Pedagogia das interlocutoras tenham sido realizados antes das DCN de Pedagogia (Resolução nº 1/2006), em três históricos aparecem elementos do Núcleo de Estudos Integradores (NEI), orientados pela referida normativa a serem compostos principalmente, de Seminários, de Atividades Práticas, e de Comunicação e Expressão Cultural (BRASIL, 2006), o que também se consolida em relação aos Estágios (Figura 18).

Em relação aos Estágios e Práticas de Docência nos anos iniciais do ensino fundamental, observamos nos históricos analisados variadas nomenclaturas para esta etapa de formação, como o Estágio de Supervisão nas Séries Iniciais, a Pesquisa e Estágio, as Práticas Pedagógicas, entre outras demonstradas na Figura 18, a seguir.

Figura 18. Componentes do Currículo da Formação Inicial em Pedagogia das Entrevistadas: Estágios e Práticas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa

Os estágios e práticas registradas nos históricos investigados muito revelam a respeito do campo de atuação enfatizado nos currículos do curso de pedagogia da época, década de 1990, como os Estágios em Supervisão e Administração Escolar, Estágio de ensino na Escola Normal, e Práticas de ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus, respectivamente).

Ao defender uma outra estrutura de formação para o pedagogo, Libâneo (2006; 2002) discorre que as Faculdades de Educação poderiam oferecer dois cursos diferentes, um para formar o pedagogo, especialista, e o outro, de licenciatura para formar o docente para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e nas antigas disciplinas do curso normal, ofertado pelas Escolas Normais, já extintas, sendo que o pedagogo poderia complementar o curso para ser também licenciado, e o licenciado poderia habilitar-se como pedagogo.

Franco (2002; 2008) coaduna com a ideia de Libâneo e Pimenta, quando afirma que o curso de Pedagogia deve formar o profissional pedagogo, um especialista nas questões da educação, um pesquisador da práxis educativa, sugerindo que a formação de professores ocorra em cursos próprios para dar conta das complexidades.

No entanto, as DCN de Pedagogia (Resolução nº 1/2006) aprovaram a proposta defendida pela ANFOPE, com os núcleos de conteúdos voltados à formação do professor, e extinguindo posteriormente as habilitações.

Face às análises das fontes teóricas e empíricas realizadas, constatamos que as antigas habilitações de administração e supervisão educacional foram “transformadas” em gestão escolar e a orientação educacional foi ofertada como disciplina optativa durante muito tempo pelas Faculdades de Educação. Como as DCN orientam, o pedagogo forma-se tanto professor quanto pesquisador para a atuação em diversos espaços educativos. Recordamos assim, de como na Resolução nº 2/2015 se amplia às outras licenciaturas a questão da gestão escolar, como já mencionamos. Com isto houve um aumento da oferta do curso de Gestão Escolar em várias instituições públicas e particulares, como exemplos: a Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)¹⁶⁷; o MBA em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (USP/Esalq)¹⁶⁸; a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹⁶⁹; a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)¹⁷⁰; entre outras, que ofertam o referido curso.

Em relação à atuação na área de gestão escolar, ponderamos que o ideal seria ter ficado somente à cargo das Faculdades de Educação a oferta desta disciplina pela especificidade do objeto da educação (SAVIANI, 2015). Para além desta oferta, os cursos *Latu Sensu* também poderiam continuar aprofundando (como já o fazem) nas áreas de especialidades oriundas do campo da Pedagogia, sendo que estes cursos devem ser fortalecidos e ter ampliadas as vagas para os profissionais da educação, promovendo sua formação continuada. Contudo, os profissionais bacharéis formados nas diversas áreas de conhecimento e os licenciados em outras ciências, que não sejam da Pedagogia, e tenham interesse em seguir a carreira de gestão escolar, deveriam realizar uma complementação pedagógica de seu curso da formação inicial (bacharelado ou licenciatura) no curso de Pedagogia, para assim terem o mínimo de formação pedagógica para prosseguir na atuação da gestão escolar.

Registramos estas reflexões para futuras discussões que possam vir a surgir relacionadas a este tema, inclusive para a alteração do Art. 64 da LDB 9394/96, que dá amparo aos profissionais que não cursaram licenciaturas, quiçá o curso de pedagogia, atuarem na área de gestão escolar tendo esta formação sido realizada em cursos de pós-graduação:

¹⁶⁷ Página institucional da UFFS, Cf.: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/lato-sensu/gestao-escolar-educacao-basica/gestao-escolar-educacao-basica>. Acesso em abr.2021.

¹⁶⁸ Em relação ao referido curso de Gestão Escolar, a atual coordenadora é bacharel e licenciada em Química e é professora na Escola Superior de Agricultura da USP. Cf. endereços eletrônicos: <https://mbauspesalq.com/cursos/gestao-escolar/>. https://www.youtube.com/watch?v=5L2IW_K3QNk. Acesso em abr.2021.

¹⁶⁹ Página institucional da UFSM, Cf.: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/especializacao-em-gestao-educacional/>. Acesso em: abr.2021.

¹⁷⁰ Página institucional da PUC Minas, Cf.: <https://www.pucminas.br/Pos-Graduacao/iec/Paginas/default.aspx>. Acesso em abr. 2021.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia **ou** em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Esta conjunção “ou” do Art. 64 da LDB 9394/96 causou e ainda causa muita confusão que reverbera no curso de Pedagogia. Afinal, a formação de profissionais de educação para a área de gestão escolar “será feita em cursos de graduação em pedagogia?”, ou em cursos de “pós-graduação”? Este trecho “garantida nesta formação, a *base comum nacional*” se refere a base comum nacional do curso de pedagogia? Entendemos que sim. Deste modo, as DCN de formação inicial e continuada idealizadas e discutidas pelas Faculdades de Educação e Entidades precisam retomar o debate, para implementar a Lei favorável ao curso de Pedagogia.

3.5 Análise das Entrevistas Narrativas – 1ª Etapa: Análise Formal do Texto (SCHÜTZE, 2010)

Nesta 1ª etapa do método de Schütze (2010), da *análise formal do texto*, transcrevemos as narrativas e identificamos principais elementos de pesquisa. Foram momentos iniciais em que revivemos os áudios e identificamos nas passagens narrativas dos textos uma primeira impressão sobre as trajetórias e estrutura como um todo, de referências temporais dos narradores e seus principais esquemas de ação de sua situação biográfica (WELLER, 2009).

Como apontamos no percurso metodológico, na medida em que as questões da pesquisa avançam, vamos tecendo uma aproximação das etapas de análise da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2010) à *tripla mimesis da prefiguração, configuração e refiguração* (RICOEUR, 2010a).

Considerando a **Questão geradora 1**, realizada para as pedagogas participantes, iniciamos as análises das entrevistas: “*fale sobre seu currículo do curso de pedagogia (formação inicial), quais as disciplinas que marcaram sua trajetória profissional*”. Da 1ª etapa de análise das narrativas, apresentamos a seguir alguns excertos destacados do *contexto geral do texto transcrito* (SCHÜTZE, 2010).

Em sua entrevista, Alice (P1) nos conta a respeito da época em que fez o curso de pedagogia e das opções que tinha para escolher as habilitações em pedagogia, das quais optou por magistério para os anos iniciais do ensino fundamental e administração e supervisão.

Eu entrei na faculdade em 1995 e era um currículo bem diferente do que a gente tem agora. O meu curso foi bem diferente, era a época das habilitações ainda, o nosso curso era em nove semestres, foi noturno, eu já trabalhava em outra área, não era de

educação, e fazia o curso à noite. Foram nove semestres e eu consegui fazer duas habilitações: eu fiz a do magistério para anos iniciais do ensino fundamental; e fiz administração e supervisão. Mas não consegui voltar para fazer a educação infantil e nem a educação especial, por conta da questão das habilitações terem acabado e o currículo ter mudado, então para eu voltar e fazer só o que faltava teria que fazer muito mais coisas e teria que esperar abrir vagas de retorno, então a minha turma do tempo do meu currículo ficou prejudicada, uma formação menor do que eu esperava, a gente brigou, mais não teve muito o que fazer (ALICE-P1).

A entrevistada percebe como negativa a extinção e demonstra certa frustração por não ter conseguido retornar para cursar a habilitação em educação infantil e em educação especial, visto que naquele momento as habilitações foram extintas e passaram pela mudança curricular.

A Eulália (P2) resgata o tempo antes de entrar na universidade, de quando morava no campo e depois que entrou para a universidade, gastava duas horas de deslocamento até o campus, mas comemora que se situou como cidadã depois de passar por muitas dificuldades com a família de origem camponesa.

Eu morava no interior e tinha que viajar de casa à universidade, duas horas para ir e duas horas para voltar. Eu também consegui me situar como uma cidadã, que precisa buscar muito a educação, porque ela não foi ofertada em condições mais acessíveis para mim [...]. Meu pai é agricultor e minha mãe também, a família vive do cacau, e passei minha infância em uma fazenda. Quando eu fui da fazenda morar na cidade fui discriminada, eu tinha um comportamento e um falar que era diferente das pessoas da cidade, sempre tive baixa autoestima por causa disso, sofri muito bullying. [...] O primeiro semestre é sempre marcante, a gente sai de uma escola e vai para uma universidade, e em uma universidade é tudo diferente (EULÁLIA-P2).

Em sua entrevista Elisa (P3) nos conta que as disciplinas foram muito importantes na atuação profissional pois a ajudaram na carreira de administradora escolar em uma escola pública municipal de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental:

Eu acho que as [disciplinas] mais importantes foram no início da minha trajetória, após a minha formatura. [...], porque logo que formei entrei na carreira de administradora escolar, depois pedi a exoneração e entrei para [a universidade]. [...] Primeiro trabalhei como administradora escolar, era uma escola pública municipal, uma escola pequena de 1ª a 4ª séries e tinha EJA à noite. Então, eu já tinha experiência como administradora e precisava supervisionar o trabalho nesta escola. Depois eu passei no concurso da Secretaria de Educação para ser coordenadora pedagógica, e fui ser coordenadora, [coloquei] tudo em prática [...] (ELISA-P3).

Para Carolina (P4) a escolha das habilitações foi marcante, quando rememora aquele momento do curso de Pedagogia nos conta que tinham que escolher entre duas habilitações, sendo que ao entrar no curso a formação era em Pedagogia magistério, ou Pedagogia administração escolar, ou Pedagogia e educação especial:

[...] Fui a primeira a passar no vestibular da minha família, nem meu pai e minha mãe tinham curso superior [...], prestei o vestibular para o curso de pedagogia. Naquele momento em 1998, como era a pedagogia: nós tínhamos que escolher duas habilitações; você passava no vestibular para a pedagogia e escolhia o magistério e educação especial; ou magistério e administração escolar; ou administração escolar e supervisão e orientação. Os cursos eram pedagogia magistério; ou pedagogia administração escolar; ou pedagogia e educação especial. (CAROLINA-P4)

O currículo do curso de pedagogia foi marcante para Elza (P5), quando nos conta que na época já atuava como professora:

O currículo do curso de pedagogia foi muito marcante na minha formação, porque na ocasião em que cursei esse curso, ele foi feito para professores do Estado que já atuavam na sala de aula e não tinham formação em pedagogia (ELZA-P5).

Marília (P6) narra que estudou três anos de magistério antes de entrar no curso de pedagogia e atuava em área administrativa na universidade, sendo que só passou a exercer sua formação depois de treze anos de egressa quando passou no concurso de pedagoga na mesma universidade.

Eu comecei os meus estudos na área acadêmica pelo magistério, fiz três anos de magistério e depois fiz o vestibular para pedagogia, em 1993 era bem concorrido, passei bem, dava até para ter tentado outro curso, mas fiquei em pedagogia mesmo. No mesmo ano passei no concurso da universidade para a área administrativa [ensino médio]. Então terminei o curso de pedagogia em 1997, mas não desenvolvi os conteúdos cursados, porque era outra coisa diferente. Depois de treze anos de formada passei no concurso para nível superior de pedagoga, então atuei durante seis anos na [área de ensino da universidade] (MARILIA-P6).

Como podemos observar nas narrativas, as pedagogas entrevistadas rememoram um episódio no tempo em que se relaciona com a primeira questão realizada, ou seja, o tempo torna-se tempo humano, na medida em que vai sendo narrado, significado (RICOEUR, 2010c).

Enquanto as entrevistadas recordam quais as disciplinas que marcaram suas trajetórias, as interlocutoras vão trazendo à tona acontecimentos de suas vidas, de suas famílias, de seus trabalhos, de conteúdos estudados, de experiências pessoais e formativas que as constitui hoje como profissionais.

3.6 Análise das Entrevistas Narrativas - 2ª etapa: Descrição Estrutural do Conteúdo (SCHÜTZE, 2010)

Reforçamos o entendimento para a 2ª etapa de análise da entrevista narrativa, da *descrição estrutural*, que Schütze se refere a partes do conteúdo que apresentam elementos marcadores, ou ainda, se identificam em diferentes estruturas processuais *do conteúdo* (SCHÜTZE 2010; WELLER, 2009, JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; BOHNSACK, 2020).

Nos atemos a excertos acerca das disciplinas curriculares da formação inicial que marcaram as trajetórias das participantes, das quais relacionamos ao chamado “círculo temático” de Schütze, quando se refere a contextos temáticos relacionados aos episódios entrelaçados de importância para o narrador dos quais pode-se elaborar categorias que caracterizem o processo analisado (WELLER, 2009).

Quadro 27. 2ª Etapa de Análise - Descrição Estrutural do Conteúdo:
Narrativas sobre as Disciplinas/Conteúdos que marcaram Trajetórias

Pedagogas	Narrativas
Alice (P1)	<p><i>As disciplinas que me ajudaram bastante foram as de Fundamentos, de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Pesquisa e Prática Pedagógica. Você tem contato com a prática do que você está estudando na teoria, com os estágios, [por exemplo], pois tem o contato com a escola, com os professores, com a gestão. Outro problema que vejo, eu não sabia desse campo da Pedagogia no ensino superior, né, a gente não tem muito, eu não vi nada na graduação [...].</i></p> <p><i>Eu fiz o estágio nos anos iniciais do fundamental, como eu trabalhava de dia, eu fiz o Estágio em EJA durante um ano, e quando me formei fui trabalhar na prefeitura com EJA também, com educandos em um presídio, então isso ajudou também um pouco porque é outra faixa etária. [...] Foi um pouco menos traumática a adaptação no ensino superior, então acho que para nós que trabalhamos na gestão do ensino superior, somos um apoio à coordenação, a gente trabalha também com Currículo, e a disciplina de Currículo (ajudou) [...]</i></p> <p><i>[...] é assim que eu me sinto no dia a dia, em que aparecem as questões e você tem que fazer, e fala “e agora?”, “como eu lido com isso?”, “como eu lido com essa situação?”, é muito conflito, não sei se você tem também, mas são muitos conflitos na relação de professor e aluno, e a gente tem que ir na mediação, por isso que eu acho que a Psicologia, com a teoria de Vygotsky foi a que mais ajudou nesse sentido.</i></p> <p><i>[...] Educação Especial, por exemplo, a gente teve uma disciplina que tratou sobre o contexto histórico da educação especial, e quando eu cheguei aqui tinha uma aluna cega.</i></p> <p><i>[...] Planejamento Educacional também foi uma disciplina que ajuda bem, na minha época era Currículos e Programas.</i></p>
Eulália (P2)	<p><i>Eu gostei muito da disciplina de Filosofia, de Sociologia, onde consegui me perceber também como sujeito, como uma pessoa mulher. A gente consegue perceber estas questões, que no ensino médio não se trabalha [temas não trabalhados].</i></p> <p><i>[...] Quando cursei Educação no Campo, a disciplina nos levou a visitar o povo do campo, e eu fui entender a cultura do povo do campo. O professor também passou por história semelhante à minha, e quando ele contou, me identifiquei. Estudamos Paulo Freire, então mudou a relação com a minha própria história. Eu melhorei o olhar sobre minha história, que tem um valor muito grande, que tem um valor muito significativo para mim, então mudou muito.</i></p> <p><i>Gostei muito daquelas que abordaram sobre os movimentos sociais, que também fazem parte da educação do campo. Eu entendi muito mais sobre esses movimentos, o olhar sobre o MST, a luta das pessoas que estão em condição de desigualdade, que buscam pelos seus direitos. Eu já trabalhei sobre essas questões em sala de aula, fora da universidade, quando fui professora, trabalhei sobre essas questões de forma lúdica com as crianças, sobre as lutas sociais para garantir os direitos indisponíveis, e isso que a</i></p>

	<i>universidade me deu de formação que foi muito boa. Então eu também entendi muito sobre a Antropologia, toda essa formação básica do currículo do pedagogo é muito importante, porque isso ajuda a entender todo o “fazer pedagógico”, todo o “fazer educativo”. Então, as disciplinas introdutórias muitas vezes não são muito queridas pelos alunos porque tem uma carga densa de teorias, mas elas é que dão significados a todas as outras áreas [...].</i>
Elisa (P3)	<p><i>[...] as disciplinas que marcaram foram: Filosofia da Educação, eu me lembro muito bem das aulas, da minhas descobertas sobre o pensamento da criança; me lembro das discussões de Piaget, Vygotsky [de Psicologia]; Metodologia e Técnica Científica, a questão da escrita do trabalho, como fazer uma pesquisa; Ciências Políticas; Educação e Sociedade, toda aquela discussão da política, e importância da política na educação, como que você pode servir a sociedade através da sua formação pedagógica, qual a mudança que você pode fazer na vida do aluno. Isso eu trabalhei muito como vice-diretora. A disciplina Prática Pedagógica também, como fazer a relação entre a teoria e prática, eu lembro muito dessa disciplina; e Fundamentos da Educação Especial [...].</i></p> <p><i>[...] Didática, [também] muito importante. Metodologia Aplicada à Educação Especial I, que vem a complementar a disciplina anterior; e Fundamentos da Educação Especial. Organização do Trabalho Pedagógico também; História da Educação; Planejamento e Avaliação Educacional; e Gestão Educacional [...].</i></p> <p><i>[...] Tópicos Especiais em Biologia da Educação, eu nem lembro do que que é. Outra disciplina sem utilização é esta Corporeidade e Cidadania, a ementa poderia ser até bonita, mas o professor era do curso de educação física e ensinava coisas básicas e medíocres.</i></p>
Carolina (P4)	<i>[...] em relação à nossa formação inicial, vieram todas aquelas disciplinas de introduções, por exemplo, Introdução à História 1, 2 e 3, que de um modo geral fala da História da Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Planejamento educacional, e Política Educacional, fundamental para a nossa formação e atuação, são essas as disciplinas de um modo geral. Ainda tem as disciplinas do campo da Educação Infantil, e do Ensino Fundamental, e as de metodologias, como a de Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino da Matemática etc. [...]. Posso falar de um campo teórico que é fundamental também para a nossa ação que é a questão da Educação Especial [...].</i>
Elza (P5)	<i>Marcou muito na minha formação as disciplinas de Pedagogia, de Currículo, de Psicologia, Didática e Organização do Ensino. Nessa ocasião eu já trabalhava como diretora de escola, assessora e coordenadora pedagógica, então com aquelas disciplinas eu tinha uma certa familiaridade com o fazer. Essas disciplinas marcaram muito para mim, na ocasião o sentimento que eu tinha é que eu não estava preparada e não tinha conhecimento suficiente para absorver tudo aquilo do curso. Somente quando eu terminei o curso de pedagogia é que eu me senti preparada.</i>
Marília (P6)	<i>O que eu mais gostei durante meu curso de pedagogia foram as disciplinas voltadas para as pessoas, porque eu gosto muito de estar no meio do povo, como Psicologia da Educação, Sociologia e outras. Comecei atuando em sala de aula, porque quando a gente estuda e não tem a parte prática é uma coisa, você sai simplesmente com a sua teoria. E [assim] trabalhei, você nem sabe como vai colocar em prática. Porque o Estágio não é suficiente para você saber mais ou menos como vai atuar na tua profissão. Enquanto estava em sala de aula, eu procurava fazer o concreto, trabalhar com as crianças de maneira bem concreta, não é só falando, mas as mães gostavam bastante do meu trabalho e as crianças se adaptaram bastante.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas (grifos nossos)

A partir das narrativas, constatamos um rol de disciplinas e conteúdos que marcaram a formação inicial das pedagogas e suas trajetórias, bem como aqueles conteúdos que não foram

vistos, como a *Pedagogia na Educação Superior*, como descreve Alice (P1) “[...] outro problema que vejo, eu não sabia desse campo da pedagogia no ensino superior, né, a gente não tem muito, eu não vi nada na graduação [...]” (P1).

Em relação a Eulália (P2), interessante a fala quando rememora sua (auto)biografia e a relaciona ao currículo estudado. Na entrevista nos conta que em virtude de sua história de vida provinda do campo, no curso de Pedagogia se identificou muito com as disciplinas que tratavam de movimentos sociais, e fala a respeito do diferencial que Paulo Freire proporcionou em sua trajetória: “[...] Estudamos Paulo Freire, então mudou a relação com a minha própria história. Eu melhorei o olhar sobre a minha história, que tem um valor muito grande, que tem um valor muito significativo para mim, então mudou muito” (P2).

Gostei muito daquelas que abordaram sobre os movimentos sociais, que também faz parte da educação do campo, eu entendi muito mais sobre esses movimentos, o olhar sobre o MST¹⁷¹, a luta das pessoas que estão em condição de desigualdade, que buscam pelos seus direitos. Eu já trabalhei sobre essas questões em sala de aula, fora da universidade, quando fui professora trabalhei sobre essas questões de forma lúdica com as crianças, sobre as lutas sociais para garantir os direitos indisponíveis, e isso que a universidade me deu de formação que foi muito boa (P2).

Percebemos pela fala de Eulália (P2), que ela já atuou como professora fora da universidade e trabalhou de forma lúdica com seus alunos sobre a questão dos movimentos sociais. Reconhece que a formação recebida pela universidade foi muito boa e sólida, através do curso de Pedagogia.

Elisa (P3) rememora inúmeras disciplinas cursadas, e destaca *Piaget e Vygotsky* entre os conteúdos estudados da área de Psicologia. Pontua que as disciplinas Ciências Políticas e Educação e Sociedade a ajudaram quando foi vice-diretora escolar: “[...] toda aquela discussão da política, e a importância da política na educação, como que você pode servir a sociedade através da sua formação pedagógica, qual a mudança que você pode fazer na vida do aluno. Isso eu trabalhei muito como vice-diretora” (P3).

Curiosamente, a entrevistada faz uma crítica às disciplinas do currículo pouco úteis para a profissão do pedagogo, indagando: “[...] tópicos especiais em biologia da educação, eu nem lembro do que é. Outra disciplina sem utilização é esta corporeidade e cidadania, a ementa poderia ser até bonita, mas o professor era do curso de educação física e ensinava coisas básicas e medíocres” (P3).

Destacamos do excerto da narrativa de Carolina (P4), que ela vivenciou o curso de pedagogia com intensidade:

¹⁷¹ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Então na verdade, de fato, vivi o curso de pedagogia. Se me perguntares “onde, de fato, tu gostas de atuar?”, eu te digo que amo a educação infantil. Fui também professora alfabetizadora, eu amo alfabetizar, fui professora do ensino fundamental, também amo estar lá com os meninos nesta idade, meninos até 10,11 anos, e hoje eu atuo no ensino superior. Posso falar de um campo teórico que é fundamental também para a nossa ação que é a questão da educação especial [...] (P4).

Notamos da fala da entrevistada, que ela veio da sala de aula, do “chão” da escola básica, foi professora na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ama ser professora, ama alfabetizar. Observamos pela fala da entrevistada, que em seu ambiente de trabalho na universidade onde atua hoje, a chamam de Professora.

Em virtude de Elza (P5) ter cursado a Escola Normal, ela já trabalhava em escolas da educação básica quando entrou no curso de Pedagogia. “[...] Nessa ocasião eu já trabalhava como diretora de escola, assessora e coordenadora pedagógica, então com aquelas disciplinas [Pedagogia, Currículo, Psicologia, Didática e Organização do Ensino] eu tinha uma certa familiaridade com o fazer” (P5).

Em sua entrevista, Marília (P6) nos conta que começou atuando como pedagoga em sala de aula, como professora.

Comecei atuando em sala de aula, porque quando a gente estuda e não tem a parte prática é uma coisa, você sai simplesmente com a sua teoria. E [assim] trabalhei, você nem sabe como vai colocar em prática. Porque o estágio não é suficiente para você saber mais ou menos como vai atuar na tua profissão. Enquanto estava em sala de aula, eu procurava fazer o concreto, trabalhar com as crianças de maneira bem concreta, não é só falando, mas as mães gostavam bastante do meu trabalho e as crianças se adaptaram bastante (P6).

As narrativas revelam que as pedagogas já atuavam na área da educação antes de serem concursadas pelas universidades. Todas são professoras, sendo que duas experienciaram vice-direção e direção de escolas, assessoria e coordenação pedagógica, e três eram professoras de salas de aula do ensino fundamental. A seguir destacamos (Quadro 28) as principais disciplinas/conteúdos que marcaram a formação inicial e trajetórias das entrevistadas.

Quadro 28. Destaques de Disciplinas/ Conteúdos que marcaram a Formação inicial e trajetória da Pedagoga entrevistadas

Pedagogas	Narrativas: Destaques de Disciplinas/ Conteúdos
Alice (P1)	Fundamentos de Filosofia, Sociologia e Psicologia [teoria de Vygotsky]; Pesquisa e Prática Pedagógica; Estágio nos anos iniciais do fundamental; Estágio em EJA; Psicologia; Currículo; Educação Especial; Planejamento Educacional; Currículos e Programas.
Eulália (P2)	Filosofia; Sociologia; Educação no Campo; Paulo Freire; Movimentos Sociais; e Antropologia.

Continua...

Pedagogas	Narrativas: Destaques de Disciplinas/ Conteúdos
Carolina (P3)	Filosofia da Educação; Piaget, Vygotsky [de Psicologia]; Metodologia e Técnica Científica; Ciências Políticas; Educação e Sociedade; Prática Pedagógica; Fundamentos da Educação Especial; Didática; Metodologia Aplicada à Educação Especial I; Fundamentos da Educação Especial. Organização do Trabalho Pedagógico; História da Educação; Planejamento e Avaliação Educacional; e Gestão Educacional.
Elisa (P4)	Introdução à História 1, 2 e 3; História da Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Planejamento educacional, e Política Educacional; disciplinas do campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; as de Metodologias, do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino da Matemática; e Educação Especial.
Elza (P5)	Pedagogia; Currículo; Psicologia; Didática; e Organização do Ensino.
Marília (P6)	Psicologia da Educação, Sociologia; e Estágios.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas

As disciplinas e componentes curriculares mais rememorados nas falas são: Psicologia (P1; P3; P4; P5; P6); Filosofia (P1; P2; P3; P4); Sociologia (P1; P2; P3; P4); Planejamento (P1; P3; P4); Educação Especial (P1; P3; P4); Currículo (P1; P5); Didática (P3; P5); Metodologias de ensino (P3; P4); História (P3; P4); Organização do trabalho pedagógico/ensino (P3; P5); Práticas pedagógicas (P1; P3); Estágio nos anos iniciais do fundamental, e outros estágios (P1; P6); e Políticas (P3; P4). Como as narrativas das pedagogas revelam, estas disciplinas e componentes são marcadamente importantes nas trajetórias profissionais, fazendo parte de cotidianos de trabalhos por onde atuaram como professoras, coordenadoras, diretoras de escolas e assessoras pedagógicas.

Explicação (TRIVIÑOS, 2008)

Ao refletirmos a respeito das disciplinas evidenciadas acima que emergem das narrativas, compreendemos as preocupações dos professores Libâneo (2002; 2006), Pimenta (2006) e Franco (2008; 2002) em relação ao perfil do formado pelo curso de Pedagogia como uma demonstração de luta pela profissão do pedagogo, com recomendações para que a pesquisa não fosse enfraquecida, ou ainda, para que o curso não se descaracterizasse com uma outra estrutura devido à inserção de conteúdos da formação docente para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

No movimento discordante de Libâneo (2002; 2006) junto a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o autor formula uma concepção de educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno de

saberes pedagógicos, e não da docência, o que torna o embate polêmico com décadas de discussões acerca da identidade do pedagogo (LIBÂNEO, 2002).

[...] a **base comum de formação do educador** deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. Inverte-se, pois, o mote “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (LIBÂNEO, 2002, p.55, grifos nossos).

Contudo, pelos estudos teóricos e empíricos presentes nesta tese, avaliamos que a inserção dos conteúdos da docência fortalece os profissionais pedagogos. Decerto que as Faculdades de Educação e Entidades, que discutem a formação de pedagogos, precisam estar em alertas para que as caracterizações específicas do curso não sejam “repassadas”, “transferidas” ou “diluídas” em outras ciências da educação, pois isto prejudicaria o futuro existencial do curso de pedagogia, a ponto de esvair-se.

Com o mapeamento e as entrevistas narrativas a respeito deste capítulo, constatamos que do **núcleo de conteúdos básicos**, há uma sólida **base comum** na formação inicial das pedagogas participantes da pesquisa bem fincada nos conteúdos epistemológicos e teóricos da educação, incluindo os conteúdos de formação docente para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Não percebemos uma redução de disciplinas, mesmo se considerando a formação anterior às DCN. Como mencionamos, os projetos pedagógicos atualmente vigentes nas instituições formadoras destas pedagogas, mantém as mesmas disciplinas teóricas de base comum, como verificadas nos históricos escolares, e ainda, acrescentados os conteúdos da docência, mantendo um perfil de pedagogas-professoras.

Do **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** interpretamos das narrativas que o componente das práticas pedagógicas é o mais evidente da rememoração (auto)biográfica das participantes.

Não percebemos rememórias relacionadas ao **núcleo integrador**, ou seja, não houve narrativas em relação a algum seminário realizado durante o curso de Pedagogia que tenha marcado a formação inicial das entrevistadas. Em relação aos **estágios**, destacamos das narrativas os que foram realizados nos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação às habilitações, não houve citações a respeito de estágios nesta área, no entanto, entre as falas aparece a disciplina gestão escolar, o que remonta às áreas de administração e supervisão educacional.

Compreensão (TRIVIÑOS, 2008)

No que se refere à sua conceituação, o campo do Currículo é como um amálgama, uma mistura de diferentes elementos complexos que se debatem nas diferenças e similaridades de suas concepções nos territórios escolares. Vimos pelos referenciais teóricos que o currículo como prescrição (GOODSON, 1995; 2019; 2020; SACRISTÁN, 2000, 2013; BORGES, 2015; YOUNG, 2011; 2010) é a base que proporciona sólidos conhecimentos das diversas áreas das ciências para o caminho de vida dos sujeitos em processos formativos institucionais, no caso desta tese, o processo educativo agenciado pelo curso de graduação em Pedagogia.

Desde sua natureza o campo é tensionado por disputas de diferentes pensamentos, onde cada vertente teórica (SILVA, 2013; MALANCHEN, 2016) justifica suas convicções muito bem fundamentadas, das quais buscam compreender como o currículo é constituído, quais conteúdos são relevantes, quais são selecionados, quais as forças que operam neste importante composto epistêmico que vem de tradições pré-estabelecidas historicamente por normativas de políticas curriculares, movimentos e ideários que tensionam os objetivos a serem alcançados nas diversas áreas e níveis da educação formal.

O currículo como um desenho prescritivo apresenta o conhecimento estruturado a ser trilhado, no entanto, para além da estrutura, há as questões das práticas de educação que promovem a constituição da realidade da sociedade (SACRISTÁN, 2000; 2013) e neste *currere* (PINAR, 2007) o ser humano constrói saberes a partir da estrutura clássica de conteúdos *epistêmicos* acumulados cultural e historicamente prontos para serem assimilados pelos estudantes (SAVIANI, 2015; 2012; MENCHELEN, 2016).

Dos elementos indicados para a triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008) constatamos que as disciplinas cursadas nos históricos escolares dos cursos de pedagogia das entrevistadas são *produtos originados* (TRIVIÑOS, 2008) de uma estrutura normativa de políticas curriculares anterior às DCN do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), mas que oferecem a docência para os anos iniciais do ensino fundamental, antigo magistério de 1ª a 4ª séries como parte da formação acrescidos de habilitações como supervisão educacional, orientação e administração escolar, que se configuram como gestão escolar. Como vimos, o currículo como prescrição aponta para uma via histórica, social e cultural na qual trilham os sujeitos (SACRISTÁN, 2000; 2013; GOODSON 1995; 2019; 2020).

O paralelo de equivalências que analisamos entre as disciplinas constantes nos históricos escolares, e os núcleos indicados nas DCN de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006)¹⁷² e nos projetos pedagógicos dos cursos, constatam evidências de que a base nuclear curricular constante naqueles históricos das entrevistadas perpassam, com algumas mudanças, de políticas em políticas curriculares no decorrer das décadas no bojo dos movimentos de luta das entidades e educadores (ANFOPE, 1983) pelas identidades profissionais de professores formados em licenciaturas e do que preceitua nos patamares institucionais das universidades e órgãos reguladores, como o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. “Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (ANFOPE, 1983, p.4).

- a) Em relação à licenciatura de Pedagogia, a partir da base comum a todo educador, define-se, como corpo de conhecimento que lhe é próprio, o seguinte:
- * teorias da educação - incluindo a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo;
 - * dinâmica e organização da educação brasileira e em especial da escola e do sistema de ensino;
 - * processo de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades educativas.
- b) A licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente o Professor das matérias pedagógicas. Poderá ter "áreas de concentração" ou "campos de estudo" como Educação de Adultos, Pré-escola, etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as necessidades das IES em atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas. (ANFOPE, 1983, p.5).

Estes princípios norteadores da ANFOPE foram percebidos nos históricos curriculares das pedagogas entrevistadas somadas às habilitações de especialidades do pedagogo, como uma tentativa de unificação, mesmo que em habilitações, as disciplinas do antigo bacharelado, para não haver separação de cursos, valorizando assim, o licenciado pedagogo/professor (ANFOPE, 1983). No que se refere a mudanças observadas nos históricos escolares das interlocutoras em relação aos atuais projetos pedagógicos onde cursaram o curso de pedagogia, destacamos a extinção das habilitações de supervisão, orientação e administração escolar, sendo que estas foram incorporadas ao corpo curricular com disciplinas da área de gestão escolar, como demonstra o quadro abaixo.

¹⁷² Embora tenhamos balizado a análise pelas DCN de Pedagogia (Resolução nº 1/2006), as DCN da formação inicial e continuada promulgada pela Resolução nº 2/2015 é referenciada nos projetos pedagógicos observados, portanto também está implicitamente contemplada.

Quadro 29. Das Extintas Habilitações aos Atuais Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia

Pedagoga	Habilitações do histórico curricular das Entrevistadas. Antes das DCN-Pedagogia Período: antes de 1995 até 2005	Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia atuais Período: entre 2006 e 2020
Alice (P1)	Magistério para os anos iniciais; Administração e Supervisão escolar	A docência, a gestão escolar e a educação não-formal foram incorporadas ao currículo.
Eulália (P2)	Docência e Gestão de Processos Educativos	A docência e a gestão escolar, de sistemas, projetos e organizações não-formais são parte do currículo.
Elisa (P3)	A docência e a gestão educacional constam no histórico curricular (Licenciatura Plena em Pedagogia)	A docência e a gestão educacional estão incorporadas ao currículo do curso. No que tange à gestão educacional, são previstos conteúdos de administração, orientação e supervisão educacional.
Carolina (P4)	Pedagogia (Licenciatura) A docência e a gestão educacional constam no histórico curricular (atuação em anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, coord., pedagógica e na educação especial)	A docência, a gestão e a coordenação pedagógica em unidades escolares e não – escolares estão no currículo.
Elza (P5)	A docência e a gestão educacional constam no histórico curricular. (Licenciatura em Pedagogia)	A docência e a gestão escolar de sistemas escolares e não-escolares estão no currículo.
Marília (P6)	Licenciatura em Pedagogia: magistério nos anos iniciais ensino fundamental e supervisão escolar	A docência e a gestão pedagógica na educação escolar e não escolar estão no currículo do curso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa

Na sequência com o outro elemento da triangulação, a *percepção dos sujeitos* (TRIVIÑOS, 2008), as entrevistas narrativas revelam uma certa satisfação das interlocutoras por terem cursado estas habilitações antes da extinção, como já mencionado nos excertos das narrativas, e como ponto negativo, percebemos um sentimento de frustração por não terem conseguido cursar todas as habilitações ofertadas, não tendo oportunidade de integralizar todas as áreas de atuação do pedagogo.

Observamos que os projetos pedagógicos vigentes têm se constituído como importante processo contínuo de reflexão de todo o trabalho pedagógico (VEIGA, 2007) escolar, aqui o universitário, em que o currículo permanece não somente nos históricos escolares de seus egressos como um “documento de identidade” (TADEU-SILVA, 2017), mas em suas experiências que são narradas (JOSSO, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 1995; LARROSA, 2014).

Como ponto positivo do processo de análise da historicidade das disciplinas das interlocutoras, elencamos que estas se revelam nas narrativas das pedagogias como marcadores temporais reverberando em suas práticas pedagógicas profissionais e de transformações nas

trajetórias pessoais. Neste sentido, as abordagens das narrativas são convergentes para o entendimento de que as práticas pedagógicas dos trabalhos das interlocutoras, como pedagogas formadas e atuantes, são vinculadas a uma conexão com os conhecimentos adquiridos no curso de graduação em pedagogia, e ao longo do *currere* da vida profissional (PINAR, 2017; 2007).

Os documentos triangulados com as narrativas a respeito das disciplinas que formam a base curricular da formação inicial universitária das pedagogas alargam a compreensão a respeito da identidade profissional, visto que as políticas curriculares têm norteado a composição do currículo como um artefato social e cultural (TADEU-SILVA, 1996). Como vimos, as narrativas revelam o currículo como *lócus* de determinantes sociais e culturais em diversos contextos e produz a formação de identidades individuais e sociais de profissionais que narram seus aprendizados de conteúdos disciplinares do curso de pedagogia integrado ao percurso de vida e experiências (GOODSON, 2013a; 2013b; 2015).

O mapeamento da história curricular nos revela, portanto, que o currículo prescrito não é estático, sem flexibilidade ou um “currículo-decalque” (RAIC, 2016), mas ele proporciona muitas outras possibilidades derivadas de sua sólida base, em imensas proporções na caminhada dos egressos, aqui, as pedagogas, que percebem naqueles conteúdos iniciais uma multirreferencialidade onde podem expandir suas indagações, suas formações e (auto)formações, questionando o que pode ser reconfigurado na continuidade da vida pessoal e profissional diante dos desafios. O sujeito é único em sua singularidade, mas através dela multiplica-se, expande-se em suas trajetórias individuais e coletivas na área da educação e da vida como um todo, e o currículo da formação inicial faz parte desta transcendência fenomenal.

Assim, a rememoração das histórias narradas pelas pedagogas entrevistadas, destacam-se nestas etapas de análises (1ª e 2ª) pela argumentação supracitada e nos levam a próxima fase que trata da investigação do *campo de atuação profissional e atividades desenvolvidas na função de pedagogo*, temática que compõe nossos objetivos de pesquisa, a ser desenvolvida no próximo Capítulo das Pedagogias: Ciência, Narrativa e Crítica.

4. PEDAGOGIAS: CIÊNCIA, NARRATIVA E CRÍTICA

Este capítulo desenvolve amplamente a *questão específica de pesquisa nº 2*: “Qual a área de atuação profissional (pedagogia narrativa) e atividades desenvolvidas na função dos pedagogos? Com o respectivo objetivo específico: “Investigar a pedagogia narrativa do campo de atuação profissional e atividades desenvolvidas na função de pedagogo”.

O mapeamento das disciplinas curriculares que compõem os currículos da formação inicial das participantes da entrevista narrativa nos remete a investigar relações existentes entre as concepções de Pedagogia: 1) o que é Pedagogia? a Pedagogia como Ciência; 2) o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil; 3) a Pedagogia Narrativa; e 4) a Pedagogia Crítica.

4.1 O que é Pedagogia? A Pedagogia como Ciência

Argumentamos que nesta tese assumimos o conceito da Pedagogia como a Ciência da Educação. Este tema é debatido de longa data, principalmente pelas indagações acerca de sua epistemologia, tecemos um breve olhar.

Segundo Franco (2008), ao final do século XVI educadores produziram obras revendo seus métodos de investigação da ciência, o que impactava as práticas pedagógicas, como W. Ratke e Comenius que deram um caráter científico à pedagogia exercida na época. Esta perspectiva do caráter científico da pedagogia tradicional foi referenciada na obra *Didática Magna* de Comenius (1592-1670) quando adota o método empírico para explorar o mundo.

O pensamento de Scheleiermacher (1768-1834) reflete nos estudos entre o universal e o particular, com elementos da hermenêutica que reverberam mais adiante para a teoria da educação que lida dialeticamente com a teoria e prática, em ação inversa ao positivismo predominante naquele momento.

A reflexão hermenêutica de Scheleiermacher teve seu impulso inicial determinado pela necessidade teórica de explicar e justificar um procedimento prático, qual seja, o da interpretação e tradução de textos antigos clássicos. Não obstante ser já uma arte bem antiga, a hermenêutica ainda não tinha recebido um tratamento sistemático que a constituísse em ciência (BRAIDA, 2015, p.14).

Do pensamento de Herbart (1776-1841) surge uma das primeiras obras que tratam da Pedagogia como ciência. Johan Friedrich Herbart foi um filósofo, psicólogo e professor alemão dedicou-se aos estudos da educação, estabelecendo um alicerce sólido para a ciência da Pedagogia. Doutorou-se em Göttingen (Alemanha) com teses sobre questões de educação e em 1806 publicou sua *Pedagogia Geral* (RIBOULET, 1951).

Segundo Riboulet, Herbart criou um seminário para formação de professores. Foi “sua experiência de professor e educador que levou Herbart a esta ideia principal de sua teoria pedagógica, verdadeiro traço de união entre seu sistema filosófico e sua ‘pedagogia’” (HILGENHEGER, 2010, p.11).

A Pedagogia é a ciência que o educador precisa para si mesmo. No entanto, ele também tem de possuir conhecimentos que lhe permitam comunicar [...].
[...] Para a educação através do ensino, exige ciência e capacidade intelectual uma ciência e capacidade intelectual tais, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo (HERBART, pp.16-19).

Na primeira frase da citação de Herbart acrescentaríamos, “a Pedagogia é a ciência que o educador precisa para si mesmo como para o outro”, visto que não se faz educação sozinho (FREIRE, 2017). Pode ser que ele tenha se referido ao fato de que primeiro o educador precisa estar esclarecido de sua própria pedagogia. Schmied-Kowarzik (1988) fundamenta que Herbart situa o problema teoria e prática na questão da significação e validade das práticas da determinação teórica de sentido da educação para a práxis educacional.

Para isto, trata-se de diferenciar “antes de mais nada a pedagogia como ciência da arte do educar”. “Ciência” é um “ordenamento de leis constituindo um conjunto de ideias...deduzidas a partir de princípios”; “ela exige a derivação de leis a partir de seus fundamentos”; “arte” por sua vez é “uma soma de aptidões que precisam ser reunidas para produzir determinado objetivo”; ela exige “uma atividade contínua, apenas conforme os resultados daquela” (*PAEDAGOGISCHE SCHRIFTEN I*, p.124, *apud* SCHMIED-KOWARZIK, 1988, pp.31-32).

Considerando os problemas de educação de seu tempo, John Dewey (1859-1952) refuta a escola tradicional e propõe uma escola que reconhece a importância das experiências geradas pelos estudantes. Na obra *Experiência e educação* (DEWEY, 1976), traduzida no Brasil por Anísio Teixeira, Dewey interpreta a educação como o método científico onde os humanos estudam o mundo através de uma teoria da experiência, “para se poder conduzir inteligentemente a educação na base de experiência” (*ibid.*, p.23).

O sentido da ênfase por mim dada ao método científico pode sofrer distorções, como resultaria de se compreender por isso apenas o apelo à técnica especial de pesquisa de laboratório conduzida por especialistas. O sentido da ênfase que ponho no método científico tem pouco a ver com técnicas especializadas. O que desejei dizer é que o método científico é o único meio autêntico sob o nosso comando para obter a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos (DEWEY, 1976, p.93).

Segundo Franco (2008) o trabalho de Dewey com a teoria da experiência é significativo na questão de confluência de saberes que vão estruturando a ciência da educação/pedagogia em seu caminhar epistemológico.

Inspirado pelo pensamento de Dewey, Anísio Teixeira idealiza para o Brasil uma escola democrática como direito de todos, em que a dimensão pedagógica se dá pela experiência. Para Teixeira a necessidade de ensinar a ciência levou a transformação da velha escola em uma nova escola, cabendo-lhe “[...] o dever de aparelhar a criança com uma atitude crítica de inteligência [...]” (TEIXEIRA, 1971, p.40).

Os escritos de Anísio Teixeira são amplamente difundidos com um arcabouço teórico potente para a educação brasileira, propondo uma reconfiguração da identidade da escola para: se utilizar laboratórios ao desenvolvimento de experiências científicas; ser fomentadora de consciência política e democrática, com fins à emancipação dos cidadãos; ser promotora de oportunidades sociais; e ser uma instância que integre a teoria com a prática educacional (FRANCO, 2008). Anterior ao trabalho de Teixeira, Franco (2008) identifica um *tratado de pedagogia* de monsenhor Pedro Anísio (1934) onde o autor assume convictamente a pedagogia como ciência da educação.

Libâneo (2001) argumenta que não é pelo fato da palavra pedagogia se referir a educação e ensino de crianças - “peda”, do termo pedagogia, vem do grego “*paidós*”, que significa criança, o outro radical, é “*agoge*” que pode ser traduzido como “condução” – que se conceba o curso de pedagogia somente como formação de professores, para o autor é uma ideia muito simplista e reducionista, defendendo que a concepção para “ser pedagogo” é muito mais aberta.

Mesmo que a pedagogia também se ocupe da formação de crianças, requer um trabalho com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, e “[...] tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Por esta razão da pedagogia ser orientada pela ação educativa, tanto teórica como da prática da educação, que o alemão Schmied-Kowarzik (1988) chama a pedagogia de ciência *da e para a educação*.

Saviani (2007) acrescenta que o estatuto científico da pedagogia pode ser constatado na obra *Manuale di pedagogia generale*, escrita por Franco Frabboni e Giovanni Genovesi¹⁷³, onde articulam a educação e a pedagogia no “contexto dos chamados novos paradigmas que

¹⁷³ Saviani (2007) fundamenta em FRABBONI, F.; PINTO MINERVA, F. *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza, 1994. Segundo Saviani, Genovesi admite a pedagogia como uma ciência autônoma, que tem o papel de oferecer modelos sobre o problema da formação do indivíduo (SAVIANI, 2007, p.102). Para a obra apontada por Saviani, Cf.: GENOVESI, Giovanni. *Pedagogia, dall'empiria verso la scienza*. Bologna: Pitagora, 1999.

vieram a obter grande articulação a partir da década de 90 do século XX” (SAVIANI, 2007, pp.100-101).

De acordo com Pimenta (2006) no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Goiânia em 1994, a cientificidade da Pedagogia foi indagada: “em que uma ciência poderá contribuir à superação do senso comum na direção de um saber emancipatório?” (PIMENTA, 2006, p.11). Pimenta conta que no mesmo evento o professor Tarso Bonilha Mazzotti apresentou o texto “Estatuto de Cientificidade da Pedagogia”, com evidências de que é possível constituir uma “ciência da prática educativa”. (MAZZOTTI, 2006, p.13).

Pimenta (2006) elabora um amplo quadro referencial acerca da Pedagogia como Ciência da Educação e situa relações entre a prática social de educação, a pedagogia e a didática. A autora sustenta que se denomine *Pedagogia* à Ciência da Educação, afirmando que a natureza de seu objeto, é a educação enquanto prática social. Este é o diferencial da Pedagogia em relação às outras ciências da educação, que é de ser uma *ciência prática*, que “parte da prática e para ela se dirige” (*ibid.*, p. 57).

Tendo como principal objeto de estudo a educação, a Pedagogia não deve se diluir nas ciências da educação, mas sim, afirma-se como uma ciência prática e normativa da educação. Enquanto as outras ciências da educação, como as licenciaturas, também estudam a educação, entretanto, têm como seu objeto específico principal a história, a geografia, a física, a biologia, a filosofia, a química, e a educação fica em segundo plano. Ou seja, cada uma destas ciências aborda o fenômeno educativo sob as perspectivas de seus próprios conceitos e métodos (PIMENTA, 2006; SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2002).

Saviani (2012) pontua que as pesquisas realizadas no âmbito das ciências da educação (Sociologia da educação, Psicologia da educação, Economia da educação, Antropologia da educacional etc.) já têm seus objetos constituídos e encaram a educação pela ótica destes objetos, como exemplo, o fato sociológico, o psicológico, o antropológico etc.

As chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto (SAVIANI, 2012, pp. 120-121).

Pimenta (2006) considera que a aplicação relacionada ao fenômeno educativo realizada pelas outras ciências à educação, é insuficiente “uma vez que não partem do fenômeno

educativo como problema de investigação” (p. 48). É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas.

Quando se analisa o fenômeno educativo sob os ângulos dessas ciências já constituídas, são seus objetos da teoria e da prática que são detectados – e não os da educação. Portanto, a especificidade do fenômeno educativo fica totalmente diluída, quer ao nível da prática, quer ao da formulação teórica, uma vez que o *corpus* formado por essas ciências não constitui resposta válida para que a Pedagogia adquira o estatuto de ciência (PIMENTA, 2006, p.45).

Neste sentido, Libâneo (2006, p.119) sustenta que mesmo o fenômeno educativo requeira uma abordagem transdisciplinar, é a Pedagogia que tem a peculiaridade de “responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados pelas demais ciências da educação”, pode ainda, postular o educativo e ser ciência integradora dos aportes das demais ciências (LIBÂNEO, 2002).

De tal modo, a Pedagogia institui-se como campo próprio de investigação dos problemas educativos com um tratamento globalizante, sendo o “quanto mais der conta de explicitar seu domínio próprio de investigação, mais poderá apropriar-se da contribuição específica das demais ciências” (LIBÂNEO, 2006, p. 119).

A Pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (LIBÂNEO, 2002, p.38).

Como defende Libâneo, Pimenta, Franco, nenhuma das chamadas ciências da educação trata especificamente desta problemática, é objeto da Pedagogia. Podemos acrescentar na citação acima de Libâneo, que além do saber como transmissão, assimilação, *produz-se e compartilha-se conhecimentos* tanto nas escolas, quanto no campo de atuação do pedagogo universitário, como investiga a presente tese. Embora Saviani enfatize muito da transmissão de conhecimentos históricos e culturalmente acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2012), Freire (2018) defende que ensinar não é transmitir, mas criar possibilidades para o conhecimento.

Este tema da Pedagogia como Ciência da Educação urge nos debates atuais e é tão contemporâneo como era naquele momento em que se desenhava um “estatuto epistemológico” por Mazzotti em 1993, e apresentado ao Endipe de 1994. O debate deve ser assumido com

afinco nas Faculdades de Educação e pelas Entidades de pesquisadores brasileiros considerando, também, as produções internacionais que tratam do tema.

Em relação às Entidades, em 2020 a movimentação da ANFOPE foi realizada pelas redes sociais, com transmissão de debates *on-line* em virtude da pandemia de covid-19. As sessões transmitidas trazem preocupações e reflexões a respeito da Resolução nº 2/2019¹⁷⁴ e dos impactos desta no futuro do curso de Pedagogia, do qual se tem sinalização de ser alterado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta sinalização de alteração das DCN do curso de Pedagogia pelo CNE é extremamente preocupante porque os membros do referido Conselho não estão ampliando as discussões para as Instituições de Ensino Superior (IES), Universidades e Entidades participarem da construção dos documentos normativos, denotando-se assim, um perfil muito restrito de um debate que deveria ser amplo e democrático.

Até o presente momento da feitura desta tese, esta pauta específica acerca dos impactos da Resolução nº 2/2019 para o curso de Pedagogia, que movimenta o atual debate promovido pela ANFOPE, ainda não ganhou força nas Faculdades de Educação diante da problemática postulada pelo referido documento referente a própria identidade do pedagogo. É certo que se urge o debate político dos acontecimentos que giram em torno das DCN e dos temas da formação de profissionais da educação, principalmente do que reverbera da revogação da Resolução nº 2/2015¹⁷⁵ pela Resolução nº 2/2019, no entanto, para além disto, é importante retomar questões acerca do estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência, que não deve se desvincular do debate curricular, ao contrário, este o precede.

São inegáveis os avanços obtidos para o campo de formação inicial e continuada de professores de todas as áreas das licenciaturas com a Resolução nº 2/2015 (revogada), inclusive nas orientações de estruturação curricular, para a organização em núcleos de estudos (inspirados pela DCN de Pedagogia) e um aumento da carga horária do estágio curricular de 300 para 400 horas, o que vemos como positivo, no entanto, houve uma captura e diluição de temas que antes eram específicos do campo epistemológico da Pedagogia, Ciência da Educação, em outras Ciências da Educação (Licenciaturas, no geral), transposição que tratamos um pouco mais adiante. Esta é uma pauta que deve ser retomada amplamente pelas Faculdades de Educação,

¹⁷⁴ A Resolução nº 2/2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

¹⁷⁵ A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

cursos de Pedagogia, antes da feitura de uma nova Resolução que vá substituir, futuramente, a Resolução nº 2/2019 (em vigor), da qual esperamos a revogação, extinção.

Contudo, como dito no início deste tópico, postulamos a Pedagogia como Ciência da Educação, tendo a educação como seu objeto/problema enquanto prática social, de caráter específico que a distingue das demais, como uma ciência da prática, pois parte da prática e a ela retorna (PIMENTA, 2006), com sólida base teórica e epistemológica dos conhecimentos da educação (LIBÂNEO, 2006; 2002; SAVIANI, 2012) tendo como perfil identitário a docência e a pesquisa como base do todo o processo de formação do pedagogo-docente-pesquisador (BORGES, 2012; ANFOPE, 1992).

Com estes entendimentos, versaremos um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, pontuando os principais acontecimentos que permearam este campo de conhecimento tão disputado pelas políticas públicas, considerando sua tamanha responsabilidade social, tendo a Educação como seu objeto de estudo e principal foco de alcance, tanto na dimensão da ciência, quanto nas práticas educativas.

4.2 O Curso de Pedagogia no Brasil: Breve Percurso Histórico

Aqui voltamos um pouco no tempo para historicizar um breve recorte histórico do que trata da criação do curso de Pedagogia no Brasil. Fundamentamo-nos em Brzezinski (1996); Sokolowski (2013); Saviani (2012) e Silva (2003) para tecer uma breve síntese das políticas educacionais brasileiras que trouxeram mudanças significativas na trajetória do curso de pedagogia ao longo de sua história.

Na obra *pedagogia, pedagogos e formação de professores*, Brzezinski (1996) afirma que o curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939 e traz um amplo estudo sobre o percurso e sua reconstituição histórica, origens e mudanças estruturais decorrentes de normativas e políticas educacionais que marcaram o curso de formação do pedagogo, dos profissionais da educação do debate a respeito da identidade profissional do pedagogo.

Aborda a respeito do amplo embate sobre a dualidade entre o bacharelado e a licenciatura na formação inicial e as indagações sobre a questão da identidade do pedagogo debatida mais fortemente entre as associações educacionais e os intelectuais da educação em meados da década de 1980, como também corrobora Saviani (2012).

Desde o início do século XX há preocupação com a formação de professores para o “secundário” em cursos regulares e em específicos, sendo que em meados de 1939, tinha cursos

destinados a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996; GATTI, 2011). Segundo Brzezinski (1996) desde os anos 1930 até os anos 1960, no Brasil, as Escolas Normais e os Institutos de Educação sofriam ajustes para adaptar-se a cada decreto reformador do ensino.

Sokolowski (2013) compreende a década de 1930 como um marco inicial do momento histórico em que a educação nova alargou a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, que se abra as mesmas oportunidades de educação. Discute que os intelectuais compreendiam que o “[...] emergente processo de industrialização necessitava de políticas educacionais que modernizassem a educação [...]” (*ibid.*, p.83).

A referida autora historiciza a respeito de documentos da legislação educacional que marcaram as políticas voltadas à educação, bem como para a pedagogia. Um desses documentos foi o Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939 que instituiu o “Modelo 3+1”. Este modelo foi adotado no país inteiro, o famoso modelo 3+1, adotado nos cursos de licenciaturas e no curso de pedagogia. Segundo a autora, o modelo consistia em três anos de estudos dos conteúdos das disciplinas específicas do bacharelado e mais um ano de conteúdos didáticos, o curso de didática. Segundo o Art. 51 do referido Decreto “[...] o curso de pedagogia fora criado com o objetivo de ‘preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação’” (SOKOLOWSKI, 2013, p.84).

Ao longo dos anos 1930 do século XX a Pedagogia no Brasil foi um movimento renovador que irradiou sua influência na “ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando hegemonizar o campo educacional [...]” (SAVIANI, 2012, p.86).

De acordo com Sokolowski (2013) em 1946 a nova Constituição estabelecia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Desse momento em diante os intelectuais começaram a discutir o texto da futura LDB. Em 1948 um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação foi enviado à Câmara Federal, o que suscitou muitos embates entre posições ideológicas antagônicas, o que levou à aprovação da Lei somente em 1961. Da década de 1940 até a LDB/1961 ocorreram poucas mudanças na alteração do modelo vigente do curso de Pedagogia. Dos anos de 1960 a 1970, o modelo educacional tecnicista foi implantado e os pedagogos passaram a ser formados para atuarem segundo esse modelo (SOKOLOWSKI, 2013).

Segundo Brzezinski (1996) na década de 1961 a Lei nº 4.2024/61 foi homologada e não modificou a estrutura do curso de pedagogia, manteve o esquema 3+1 por mais 20 anos, onde os alunos de pedagogia se formavam bacharéis e cursavam mais um ano de didática para serem licenciados professores.

Até 1961, portanto, por mais de duas décadas, o curso de pedagogia permaneceu com o esquema “3+1” que acabou sendo reforçado por nova regulamentação contida no Parecer 251/1962, decorrente dos postulados da Lei nº 4.024/1961. [...] Com uma longa explicação contida no Parecer 292/1962, seu relator pretendia esclarecer que, mesmo dicotomizando a formação em bacharelado e licenciatura, não haveria ruptura entre o conteúdo e método na estrutura curricular, como ocorreria no esquema 3+1.

[...]

Afirmo, entretanto, que a organização curricular indicada provocaria a separação entre conteúdo e método. Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 1996, pp.56-57).

A este tempo ocorre um combate entre os educadores católicos e o movimento dos renovadores da educação no contexto de avanço da Pedagogia Nova (SAVIANI, 2012, p.86). Saviani discorre sobre a evolução histórica e dos embates entre os teóricos intelectuais da época: como do ocorrido entre Anísio Teixeira e Ayres Bello (década entre 1930 e 1960); da Pedagogia Tecnicista (década de 1960); e dos embates teóricos de Salm e Frigotto (década de 1980). Muitos conceitos oriundos do momento histórico influenciaram a pedagogia e a educação conforme a época: a concepção pedagógica produtivista (1969-2001), como discorre Saviani (2013a); as concepções contra hegemônicas que emergiram, como a pedagogia crítica de Freire (2017); a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo (1985); e a Pedagogia histórico-crítica, tendo como principal representante Saviani (2013b).

Brzezinski (1996) explana que a partir da Lei nº 4.024/61, em 1962 foram emanados dois pareceres, o Parecer 251/62, que manteve o curso de bacharelado em pedagogia, fixando o currículo mínimo para o curso, e o Parecer 292/62, que regulamentou as licenciaturas e legislou sobre a formação pedagógica que deveria ser em três disciplinas indicadas pelo CFE e mantinha-se a dualidade bacharelado e licenciaturas.

De acordo com Brzezinski (1996) o currículo determinado pelo Parecer 251/1962 regulamentava o currículo mínimo do curso de pedagogia e que consistia

[...] de sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a ser escolhidas pelas IES. As sugestões para a escolha eram as seguintes: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. Essas matérias

eram denominadas matérias de caracterização e tinham o objetivo de definir a especificidade do profissional, mediante opções do aluno ou da instituição. Esse afinilamento definiria a parte especial ou diversificada do currículo (BRZEZINSKI, 1996, p.56).

A referida autora pontua que o currículo mínimo visava manter a unidade nacional de conteúdos aplicáveis como critérios de transferências de alunos, no entanto, os educadores protestavam contra esta fixação (*ibid.*, p.56). Ainda na década de 1960 outros acontecimentos históricos também influenciaram o curso de pedagogia e a formação dos professores, a exemplos: os acordos MEC/USAID; Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária; o Parecer nº 252/69; e a Lei 5.692/71, da Reforma do ensino primário e médio.

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980 começaram os movimentos dos intelectuais da educação com debates nacionais a respeito da situação e futuro do curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2012; SOKOLOWSKI, 2013; SILVA, 2003; PIMENTA, 2006). Os anos de 1980 foram fundamentais para a busca do estatuto epistemológico e da identidade do pedagogo. Segundo Gatti (2011) em meados dos anos 1980 uma grande maioria de cursos manteve cursos de bacharelados em Pedagogia.

Para reconstituir a trajetória do movimento das Associações e Entidades dos educadores Brzezinski toma por base Limoeiro Cardoso (1986)¹⁷⁶ e Saviani (1986c)¹⁷⁷. A autora comenta que para estes autores “um dos fatos mais significativos engendrados durante a ditadura militar brasileira foi o surgimento e o fortalecimento de formas autônomas de organização dos trabalhadores” (BRZEZINSKI, 1996, p.93).

No decorrer dos anos 1980 os movimentos coletivos da sociedade civil se articularam e formaram Entidades e Associações, entre elas estão: o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, a ANFOPE; a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd, que nasceu atrelada ao Estado mas depois foi transformada em entidade autônoma; o Cedes-Centro de Estudos Educação e Sociedade, que promoveu em conjunto com outras entidades as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) (BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA, 2006); e a Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS), criada em 22 de agosto de 1972¹⁷⁸, hoje ainda muito atuante na região Sul do Brasil.

¹⁷⁶ Obra citada por Brzezinski (1996), Cf. Cardoso, M.L. *Autonomia dos movimentos sociais*. Boletim ANPEd 8, Niterói, ANPEd, 1986, pp.49-52.

¹⁷⁷ Obra citada por Brzezinski (1996), Cf. Saviani, Dermeval. *As associações e o Estado*. Boletim ANPEd 8 (3-4). Niterói, ANPEd 1986c, pp.43-47.

¹⁷⁸ Cf. *site* da ASSERS: <https://sites.google.com/site/assersdigital/Home>. Acesso em: jul./2021

Neste tempo as Associações promovem ampla movimentação nacional de impacto histórico, como diz Brzezinski, uma “grande explosão de ideias” que debatia as propostas do Conselho Federal de Educação-CFE para a definição de um novo sistema de formação do pedagogo. Destaca que os debates polarizavam entre as questões:

- extinção ou não do curso de pedagogia;
- formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista;
- formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;
- formação mais teórica ou mais prática; entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;
- adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- abstração ou concretude do termo educador (BRZEZINSKI, 1996, p.100).

A década de 1990, que “[...] marcou o avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Isto trouxe profundas mudanças no campo educacional e conseqüentemente no processo de formação de pedagogos [...]” (SOKOLOWSKI, 2013, p.88). De acordo com Pimenta (2006), nos anos 1990 coloca-se em pauta a questão da especificidade da Educação, e conseqüentemente, “o caráter científico desta e da Pedagogia e suas vinculações com as ciências da educação” (p.10).

[...] a ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, em agosto de 1998, formulou o documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, pp.51-54).

[...] Quanto às áreas de atuação, a ANFOPE especifica as seguintes: educação básica (educação infantil), ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), educação profissional, educação não-formal, educação indígena, educação à distância. (SILVA, 2003, pp. 79-80).

Antes de 1999, o egresso do curso de Pedagogia, além de formado como professor das séries iniciais, também cursava as disciplinas das habilitações técnicas em supervisão escolar e orientação educacional, ou administração e inspeção escolar, para além da atuação em sala de aula, também trabalhar em outros espaços não-escolares.

A Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, redirecionou os debates no campo na formação e formação inicial dos formados em Pedagogia, o perfil e a atuação do egresso no campo de trabalho são temas que ainda emergem nas discussões nacionais, inclusive na Associação Nacional dos Profissionais da Educação-ANFOPE.

Entretanto, para esta DCN (Resolução nº 2/1999), Libâneo e Pimenta (2002) relatam que foram manifestadas diferentes posições sobre a formação dos profissionais da educação que não foram incluídas no referido documento. Os autores apresentam uma destas posições no livro *Pedagogias e pedagogos: caminhos e perspectivas*, onde distinguem o curso de Pedagogia (*stricto sensu*) e o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Desta feita, o modelo atual do curso de Pedagogia foi delineado a partir da LDB 9394/96 o que contribuiu para as discussões sobre a identidade e atuação do pedagogo que se sucederam aos anos seguintes até em 2006, ao ser publicada a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia que define o papel do pedagogo como um profissional que tem na docência como base de sua formação inicial.

Com a publicação das DCN de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) as instituições formadoras realizam uma reestruturação dos currículos dos cursos de pedagogia, colocando a docência na base de formação do pedagogo, com vistas a formar uma identidade de pedagogo-docente. E os temas que antes eram das habilitações, com décadas de discussões no meio acadêmico das universidades, reestruturam-se a outros conteúdos fundantes para áreas de atuação profissional, para além da sala de aula, como a coordenação e gestão escolar, espaços educativos não-escolares e outros onde demandem de um pedagogo.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE, 2006, p. 2).

As funções descritas pela Resolução nº 1/2006 e firmadas através dos Pareceres CNE 05/2005 e Parecer nº 03/2006, apresentam a docência não restrita ao sentido de ministrar aulas, mas defende uma concepção de docência ampliada para a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

Observa-se que nas DCN de Pedagogia de 2006 não se está explícita a palavra “currículo”, mas apresentam-se orientações de uma “estrutura”:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...];

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...];

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006, p.2, grifos originais).

O Art.6º das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) denota uma estrutura direta de currículo, constituída por núcleos: *núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e núcleo de estudos integradores*, com fins à formação integral do pedagogo. Esta base de entendimento das DCN levaram as instituições formadoras a aprofundarem as discussões sobre a estrutura curricular de seus cursos realizando diversos eventos e seminários com a comunidade acadêmica, com fins a elaboração ou reformulação do projeto pedagógico do curso (PPC).

Conforme Aguiar e Melo (2005) compreendem que o papel e a reestruturação dos centros, faculdades e departamentos de educação formadoras dentro de um contexto de reformas educativas requer

[...] pensar o projeto político-pedagógico da instituição, como espinha dorsal, sempre revisitado e reconstruído, bem como as suas dificuldades e possibilidades de avanços, na perspectiva da materialização de uma formação humana e profissional integradas. Formação essa que, pelos seus princípios pedagógicos, envolve a compreensão da prática educativa como prática social, sob o prisma das múltiplas dimensões ético-política, epistemológico-cultural, estética, profissional e humana, como também a organização do trabalho pedagógico mais amplo e docente articulados, entendidos nas suas mais diversas especificidades de área de conhecimentos e modalidades de ensino necessárias à formação do profissional da educação (AGUIAR; MELO, 2005, p. 962).

Portanto, as instituições formadoras ao discutirem a formação de profissionais de educação, também devem (re)pensar permanentemente sobre o projeto pedagógico de seus cursos, que não é estático, pelo contrário é vivo e em movimento. Para Aguiar e Melo, a perspectiva de formação humana e profissional desse “pensar” envolve a compreensão da prática educativa em uma ótica de múltiplas dimensões: como a ético-política; epistemológico-cultural; estética; profissional e humana. Especificamente no curso de pedagogia, essa

multidimensionalidade reflete também na organização do trabalho pedagógico mais amplo contemplando a atuação do pedagogo nos espaços escolares e não-escolares.

Veiga *et al.* (2003) comentam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) se constituem de orientações para a elaboração de currículos, e são respeitadas pelas instituições de educação superior quando da elaboração dos projetos pedagógicos de seus cursos, e destacam alguns objetivos das diretrizes:

- Proporcionar maior autonomia às instituições na definição dos currículos de seus cursos, desde que coerentes com as competências básicas e as habilidades propostas.
- Favorecer a flexibilização na duração da carga horária total do curso para atender à disponibilidade do aluno a partir do tempo mínimo estipulado para a integralização.
- Incentivar o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, por meio do estágio, das práticas profissionais e das atividades complementares.
- Definir o perfil profissional do egresso, descrevendo o que o aluno será capaz de realizar no mundo do trabalho (VEIGA *et al.*, 2003, p. 101).

As autoras explanam de forma clara alguns objetivos a serem alcançados pelas diretrizes nos cursos de graduação. Deste modo, as DCN de 2006 foram determinantes para que as instituições formadoras discutissem a respeito de que curso e de qual identidade profissional deveriam ser vislumbrados nos projetos pedagógicos para atender a mais uma temporada normativa. A formação inicial do pedagogo permanece tendo sua base na docência (ANFOPE, 1983), com conteúdo da área de gestão de espaços escolares e não-escolares, e matriz curricular composta por núcleos estruturantes do currículo.

Portanto, o estágio supervisionado aparece com aproximadamente 9,38% da carga horária mínima exigida pela DCN, destinadas 300 horas a ser realizadas, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico do curso. Tendo sido alterada esta carga horária para 400 horas pela Resolução nº 2/2015, que será logo comentada.

Com tantos embates que duram décadas a respeito de concepções e identidades do curso de Pedagogia para a formação do pedagogo-professor, a caminhada de disputas de territórios curriculares continua. Este curso é hoje, o curso que forma docentes para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental da educação básica e outras áreas da educação, como gestão educacional e espaços educativos não escolares, ou ainda, para onde demandar-se um pedagogo.

A partir das discussões em torno da formação do pedagogo, a proposta nacional pauta-se firmemente na ideia de que o curso de Pedagogia deveria se organizar como uma licenciatura

plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica. As funções das antigas habilitações (antes de 1999), como supervisão escolar, orientação, administração e inspeção escolar não continuaram presentes nas DCN de 2006, no entanto, o Conselho Nacional de Educação determinou que além da base docente, o curso também deveria conter a formação do gestor educacional.

Borges (2012) se posiciona a respeito da formação dos pedagogos e defende que a docência deve ser a base da formação desse profissional e que esta docência não “[...] compreende a totalidade dessa formação e que a experiência da sala de aula em ambiente escolar em muito poderá contribuir para a ampliação do trabalho pedagógico em outros cenários educativos” (p.130).

A Resolução nº CNE/CP nº 2/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, reaqueceu as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores no foco das reformulações curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação ofertados pelas universidades e instituições formadoras.

Entre os destaques que permanecem em muitos projetos pedagógicos, com as orientações oriundas da Resolução nº 2/2015, estão o aumento da carga horária dos estágios das licenciaturas para 400 horas e ampliação de atividades antes compreendidas somente a pedagogos, para todas as licenciaturas, como indicado:

Quadro 30. Ampliação de Atividades da Pedagogia para todas as Licenciaturas

Resolução nº 1/2006 (DCN de Pedagogia)	Resolução nº 2/2015 (DCN da formação inicial e continuada)
<p>Art. 4º [...]</p> <p>Parágrafo único As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006, p.2)</p>	<p>Artigo 3º [...]</p> <p>§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015, p. 4).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (grifos nossos)

Observa-se que a Resolução nº 2/2015 ampliou atividades que antes estavam somente nas DCN de Pedagogia (Resolução nº 1/2006) para todas as outras licenciaturas, como a gestão educacional de sistemas de ensino e de unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação. Ressalta-se que este ponto não é unânime entre os

pesquisadores da área de Pedagogia, visto que se abre possibilidades a licenciados de outras áreas de conhecimentos a assumirem atividades de gestão e coordenação na educação infantil, como em creches, ou em escolas de anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, espaços estes de atuação dos licenciados em Pedagogia. Contudo, esta significativa alteração na formação inicial das licenciaturas, fortalece as matérias do currículo que tratam de gestão e políticas educacionais.

Outra composição inspirada nas DCN de Pedagogia (Resolução nº 1/2006) para a Resolução nº 2/2015 foram os núcleos estruturantes do currículo. dos quais: núcleo de estudos de formação geral; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; núcleo de estudos integradores; e estágios. Esta composição estrutural sustenta uma Base Comum Nacional (BCN) com os princípios defendidos pela ANFOPE e fortalece a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com a ideia da docência ampliada.

A Resolução nº 2/2015 foi revogada pela Resolução nº 2/2019 que *define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. No que se refere aos rebatimentos desta Resolução para o curso de Pedagogia, trata-se de uma outra política de formação inicial baseada em competências, que de modo prejudicial, norteia ao desmembramento do curso de pedagogia, que hoje tem uma formação ampliada para o exercício da profissão docente – a docência na educação infantil; nos anos iniciais do ensino fundamental; na gestão escolar; atuação em outros espaços educativos não escolares, onde requer um pedagogo – para vários cursos fragmentados de formação de professores para os anos iniciais.

Portanto, a Resolução nº 2/2019 pode proporcionar a um desmembramento e desconstrução da profissão e da identidade do pedagogo do modo de como estão estruturadas hoje (BRASIL, 2006). Sendo que a atual estrutura de formação foi conquistada com muitas lutas e ressignificações, fruto de discussões, seminários e mobilizações de pesquisadores, entidades, e professores/as das faculdades de educação. Inclusive, a Resolução nº 2/2019 desnorteia a concepção original do curso de Pedagogia postulada nas DCN de Pedagogia (Resolução nº 1/2006). Não vamos ampliar a análise à Resolução nº 2/2019, mas registramos que esta tese faz votos pela revogação da referida resolução, da qual avaliamos que promove a desvalorização do conhecimento científico construído pelas pesquisas do campo de formação de professores no Brasil e é retrógrada para a educação que se espera do século XXI.

Face aos desdobramentos da Resolução nº 2/2019, a ANFOPE promoveu inúmeras reuniões virtuais durante o período pandêmico de 2020, a fim de debater e consubstanciar os problemas trazidos pelo novo texto das DCN de formação de professores (Resolução nº 2/2019). As proposições resultaram no Documento publicado em 2021 (ANFOPE, 2021). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) também tem promovido debates *on-line* e produzido documentos a respeito desta problemática.

Este breve percurso em tela traz um recorte de acontecimentos que compõem o quadro de lutas históricas e contemporâneas de instituições universitárias, de intelectuais, de entidades e de associações que fundamentam, mobilizam e propõem melhorias para a formação inicial e continuada de profissionais da educação no Brasil. Em relação à Pedagogia, e a identidade profissional do pedagogo, tornam-se mais uma vez, o centro das preocupações.

Na sequência de nosso trabalho, partimos ao conceito de pedagogia narrativa (GOODSON; GILL; 2011; 2014), somando-se a outras fontes de autores, para fundamentarmos a investigação e interpretação das entrevistas narrativas, no que tange a questão provocativa de *quais pedagogias são narradas* pelas entrevistadas participantes da pesquisa.

4.3 Pedagogia Narrativa

Apreendemos dos autores estudados acerca do conceito de Pedagogia¹⁷⁹, que ele se refere a todo processo educativo em que envolva ensino e/ou aprendizagem, seja na educação básica ou superior, e/ou na formação continuada como constructo (auto)formativo tanto do sujeito individual aprendente como em sua jornada de interlocução com os outros sujeitos aprendentes do convívio de vida pessoal ou profissional, no qual vai constituindo sua identidade.

Na obra *Narrative Pedagogy* (2011) Goodson e Gill afirmam que vivemos em uma época de narrativa, que as histórias de vida são um ingrediente crucial naquilo que nos torna humanos e, por sua vez, que tipo de humanos elas fazem de nós. Para o autor nos últimos anos, a análise narrativa tem sido usada em muitas áreas de pesquisa e o interesse nessa abordagem tem rápido desenvolvimento e leva os pesquisadores a abordarem essa pesquisa de maneira confiável e estruturada, e interpretassem os resultados de maneira mais eficaz.

¹⁷⁹ Há muitos conceitos de várias pedagogias, sendo que em um glossário pedagógico constante na obra *Pedagogia no Brasil de Saviani* (2012), o autor elenca acerca de 41 verbetes de diferentes tipos de pedagogias.

[...] Do ponto de vista do desenvolvimento da pedagogia narrativa é a intersecção de interfaces: o primeiro é entre a ordem simbólica/mental do narrador pessoal e o desenvolvimento de cursos de ação a serem implementados no material mundo. Essa relação é complexa e cada pessoa desenvolve uma forma diferente equilíbrio dessas duas forças. O encontro narrativo no coração da pedagogia narrativa trabalha neste ponto para equilibrar e desenvolver um curso autoatualização de ação (GOODSON; GILL, 2011, p.151, tradução nossa).

Em seu livro os autores detalham um projeto desenvolvido com a utilização da pedagogia narrativa, do qual elencam algumas fases, como a preparação, a colaboração, a localização (da produção da narrativa em seus contextos históricos sociais, culturais, políticos), a teorização e a direção. Segundo os autores, estas fases do projeto foram realizadas através de encontros narrativos, onde se produziam narrativas que eram compartilhadas e interpretadas (GOODSON; GILL, 2011). A perspectiva teórica utilizada pelos autores está pautada na hermenêutica, tendo como referências, Gadamer e Ricoeur.

Goodson (2013a) sugere que em função da valorização dos sentidos de vida das pessoas é importante empregar as narrativas nos estudos que compreendem currículo, a escola a atuação do profissional docente, no caso desta pesquisa, profissionais pedagogos. Para o referido autor, o senso de identidade de uma pessoa está embutido na construção da narrativa (GOODSON, 2013c; 2015), na narrativa como pedagogia (GOODSON; GILL, 2011; 2014). Faz-se uma potente crítica ao currículo como prescrição e examina, em suas palavras, “noções novas de currículo como aprendizagem narrativa” (GOODSON, 2019, p. 281).

Entre tantos projetos desenvolvidos internacionalmente por Goodson na área de pesquisa de narrativas, ele destaca o *Learning Lives* (GOODSON, 2006) e o *Narrative learning* (GOODSON *et al.*, 2010), onde desenvolve vários estudos sobre aprendizagem narrativa defendendo a ideia de se “levar a narrativa a sério, como um contexto de aprendizagem” (GOODSON, 2019, p. 99).

Narrativas são vividas e experimentadas assim como são contadas: elas podem ser descobertas, criadas, contadas e recontadas. [...] São experienciais e, ao contá-las, fornecem uma maneira de descrever e conectar mundos de vida alternativos, de construir sistemas e símbolos e valores (GOODSON, 2019, p.108).

Goodson defende que os seres humanos ao se envolverem em suas aprendizagens, constroem significados por meio da narrativa. Para o autor, sem engajamento do próprio sujeito nos processos educativos que se colocam em sua trajetória de vida, haverá pouca aprendizagem. O autor trata de uma pedagogia pautada em aprendizagens por meio de narrativas que são indissociáveis do currículo que se quer alcançar.

Primeiro, em relação ao engajamento, seres humanos constroem significado por meio da narrativa. O senso que temos de nós mesmos é incorporado às histórias que contamos e recontamos. Quando a história de vida de uma pessoa está em foco e o processo e o conteúdo de aprendizagem se conectam, eles produzirão significado e se engajarão. Sem engajamento, haverá pouca aprendizagem, e sem um senso de si, haverá pouco engajamento [...].

Em segundo, em relação à transformação pessoal, mudamos ao mudar as histórias que contamos sobre nós. Usamos histórias para dar sentido à nossa experiência e para construir significado e propósito para nossas vidas. As histórias nos proporcionam uma razão para ação e nos permitem reconstruir nossa identidade (GOODSON, 2019, pp.108-109).

Ademais, como vimos no estado da arte desta tese, a pedagogia narrativa revela-se em inúmeros trabalhos que trazem a ideia de aprendizagens por meio de narrativas (auto)biográficas que evidenciem as experiências dos sujeitos, de suas histórias de vida, acontecimentos, eventos, saberes e conhecimentos que emergem de práticas pedagógicas em diferentes espaços formativos: Gonçalves e Nogueira (2017); Souza e Angelim (2018); Frison e Simão (2011); Girardi e Rausch (2019); Bragança (2014); Aliança (2011); Louro (2016); Dias e Engers (2005); Couto (2011); Robles (2012); Esteban (2002); Mayorga Mendieta *et al.* (2017); Domingo *et al.* (2019); Contreras *et al.*, (2019); Speakes (2017), entre outros. Ressaltamos que nem todos estes estudos se referem à nomenclatura “pedagogia narrativa”, mas analisamos que corroboram com os conceitos para além de Goodson ao potencializar a pedagogia que vem de narrativas.

Neste sentido, a pedagogia narrativa de Goodson e Gill (2011; 2014) tem inspirado a muitos pesquisadores e professores que realizam as interpretações e transposições pedagógicas desta teoria para seus campos de atuação profissionais.

Portanto, ancorando-se neste arcabouço teórico no tange às raízes históricas do campo de estudos da pedagogia, ou melhor das pedagogias, como ciência da educação e narrativa, continuamos a análise das entrevistas narrativas das pedagogas participantes da pesquisa. Como aponta Schütze (2010), a partir dos fragmentos de vida específicos e das expressões colocadas sob uma relação sistemática umas com as outras, “[...] a biografia como um todo é construída, isto é, desde a sequência biográfica de estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade” (p.214).

Face à contextualização teórica realizada, seguiremos para a *Questão gerativa n° 2*, que será analisada com a 3ª terceira etapa de análise da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2010) que se aproxima de uma *configuração* do presente vivido a partir do passado rememorado (RICOEUR, 2010a) pelas pedagogas participantes.

4.4 Análise das Entrevistas Narrativas - 3ª etapa: Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)

Procedemos nas análises da questão específica de pesquisa relacionada a este capítulo: **Questão gerativa nº 2:** *Comente sobre quais conteúdos que você convive diariamente na profissão, que não estavam no seu currículo do curso de pedagogia e que você gostaria de que fossem parte dessa formação.*

Quadro 31. 3ª Etapa de Análise da Entrevista Narrativa (Alice - P1):
Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)

<p>Autorregulação da aprendizagem</p>	<p>• "[...] o que está bem forte para mim, das disciplinas que eu tive, de Psicologia, foi Vygotsky, Piaget e Skinner, em três semestres, cada um com um teórico. Mas agora no currículo, os estudantes têm a teoria do Bandura, de autorregulação de aprendizagem, e fazendo essa disciplina, percebo o quanto isso é importante para mim, no dia a dia, porque a gente recebe estudantes, e você também deve receber estudantes com os mais variados tipos de problemas. Aumentou bastante o número de estudantes com problemas psicológicos, e assim, problemas de aprendizagem mesmo, do professor vir aqui e falar "tal aluno não consegue escrever um texto acadêmico [...]" (Alice).</p>
<p>Estudo e Produção Acadêmica</p>	<p>• "[...] Eu também não tive uma disciplina que agora temos, chamada de "Estudo e Produção Acadêmica", eu acho super importante, porque você sai do ensino médio e chega na universidade com outra realidade, é outro tipo de leitura que você tem que fazer, mais crítica, e uma escrita mais acadêmica, como fazer resenhas [...]" (Alice).</p>
<p>Autorregulação da aprendizagem</p>	<p>• "Pelo que eu estava vendo na disciplina "Oficina de autorregulação da aprendizagem" [...], é uma disciplina para estudantes de graduação que a gente chama aqui de multidisciplinar, então, tem alunos de todos os cursos de licenciaturas, de engenharia, da educação física... Porque todos enfrentam esse problema de como regulamentar o tempo de estudos, como você lida com a sua aprendizagem, e quais as melhores formas de você estudar e aprender a lidar com essa relação, então, eu acho bem importante. Se eu tivesse [tido essa disciplina] isso ajudaria com certeza, para o atendimento ao estudante que a gente faz bastante" (Alice).</p>
<p>Atuação no Cotidiano Universitário</p>	<p>• "[...] é com muito cuidado [que fazemos as interferências], e é positivo, pela experiência e pela prática do lugar que a gente ocupa [...], e isso foi uma conquista de espaço, da atuação. A gente percebe de quando entramos na função, e de como estamos hoje. É pela prática mesmo, pelo cotidiano, tem o cotidiano escolar e aqui é o universitário, mas é por aí que a gente vai construindo, é uma construção [...]" (Alice).</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas (grifos nossos).

Deste bloco de análise apreendemos os principais elementos que aparecem nas narrativas de Alice (P1): autorregulação da aprendizagem, com a teoria do Bandura; estudo e produção acadêmica; a autoregulação novamente, em uma oficina de aprendizagem e a atuação do pedagogo no cotidiano universitário.

Quadro 32. 3ª Etapa de Análise da Entrevista Narrativa (Eulália - P2):
Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)

Linguagem	<p><i>"Eu gostaria demais que tivesse Linguagem, para compreendermos aqueles que tivessem dificuldades com linguagem, como por exemplo pessoas especiais que têm síndromes. No curso a gente vê muito pouco sobre linguagem, a construção da linguagem na criança, as crianças que têm dificuldades com a linguagem, até a própria aquisição da língua no currículo, isso tem pouco no currículo" (Eulália).</i></p>
Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <i>"Como o curso de pedagogia trabalha com séries iniciais e a gente está em um momento de inclusão, eu sinto muita falta disso no currículo, porque de repente a gente acha que é uma metodologia diferente para trabalhar com sujeitos especiais. Eu realmente preciso de um suporte teórico, porque na pedagogia a gente usa muito o termo "desenvolvimento típico", o "não típico", como é que eu lido com isso? [...]" (Eulália).</i>
Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <i>"Não tive isso, só tive uma disciplina de Educação Especial, mas ela não foi suficiente para que eu tivesse um pouco mais de suporte teórico para desenvolver uma boa metodologia, compreensão do processo pedagógico nas crianças que tem necessidades especiais, isso eu sinto dificuldade. Quando que eu fui trabalhar eu senti dificuldade de um pensar sobre estas questões da educação especial que o currículo da pedagogia não me deu" (Eulália).</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas (grifos nossos).

A narrativa da entrevistada Eulália (P2) nos demonstra que as suas indagações para uma formação continuada estão relacionadas à Linguagem e a Educação Especial. Nos conta que diante de sua realidade de trabalho, sente falta de ter tido estes conteúdos de modo mais aprofundado no currículo da formação inicial e reconhece que precisa de um "suporte teórico", assim, é necessária uma formação continuada destes conhecimentos diante destes desafios postos.

Quadro 33. 3ª Etapa de Análise da Entrevista Narrativa (Elisa – P3):
Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)

Projeto Pedagógico de Curso; Formação de Docentes; Formação de monitores; Assessoria Pedagógica.	<p><i>"No meu trabalho hoje, [trabalhamos] na reformulação de projetos pedagógicos de curso; na formação de docentes, e dos próprios assessores pedagógicos. Trabalhamos diretamente com os monitores e precisamos dar formação para eles. [Também] trabalhamos com muitas questões sociais" (Elisa).</i></p>
Assessor Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <i>"Tudo o que a gente trabalha enquanto assessor pedagógico, eu tive uma formação no meu histórico escolar, nas minhas disciplinas, porém, poderiam ter sido mais aprofundadas. Nós trabalhamos muito a disciplina sobre "como construir um projeto pedagógico [...]" (Elisa).</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas (grifos nossos).

A Elisa (P4) nos conta que hoje trabalha na assessoria pedagógica com a reformulação de projetos pedagógicos de cursos, na formação de docentes e de monitores. Comenta que na formação inicial estudou disciplinas que contemplam o que ela precisa para desenvolver seu trabalho, mas não foram abordadas de maneira aprofundada.

Quadro 34. 3ª Etapa de Análise da Entrevista Narrativa (Carolina – P4):
Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)

<p>Pedagogo atuando na Educação Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "[...] o curso de pedagogia está estagiando conosco em lugares onde a universidade tem vários pedagogos atuando. As professoras orientadoras do estágio supervisionado levam esses alunos e dividem nas coordenações em vários espaços da universidade para que o aluno tenha a vivência da atuação do pedagogo no ensino superior. Então, os alunos chegam para nós e falam 'eu não sabia que você fazia isso', e a gente percebe o brilho dos olhos deles quando eles percebem o que nós fazemos, e do que se trata o nosso trabalho" (Carolina).
<p>Atuação na Educação Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Esta questão do ensino superior é super importante que se tenha uma discussão na graduação [em pedagogia], de como é importante ter na formação inicial uma disciplina que trate sobre da atuação do pedagogo no ensino superior [...]" (Carolina).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas (grifo nosso).

A Carolina nos conta que os estudantes da licenciatura em Pedagogia estão realizando estágios nos espaços de atuação dos pedagogos universitários. Esta interlocutora enfatiza em sua fala da importância que se promova uma discussão na graduação em pedagogia acerca da atuação do pedagogo na educação superior, inclusive sugere a oferta de uma disciplina acerca deste campo de trabalho.

Quadro 35. 3ª Etapa de Análise da Entrevista Narrativa (Elza - P5):
Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)

<p>Atuação do pedagogo na Educação Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Eu acho que pensando no campo de atuação do pedagogo, o currículo de pedagogia poderia ser um pouco mais amplo [...] o tema da gestão e organização do trabalho pedagógico [só foi trazido para o espaço da escola de ensino fundamental] enquanto que sabemos que um pedagogo pode atuar em um campo que ultrapassa a atuação no ensino fundamental, ele poderá atuar no ensino médio, ou na Educação de Jovens e Adultos, e no ensino superior" (Elza).
<p>Formação Continuada Atuação do pedagogo na Educação Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Por exemplo, quando tomei posse do concurso na [universidade] fui trabalhar na gestão e especificamente na rotina de planejamento, da organização e funcionamento do ensino superior, eu tive que buscar esses conhecimentos à parte, estudar muito para compreender como que era essa dinâmica, essa organização, sendo que o critério pra ingressar nesta vaga do concurso era ser pedagogo, ou seja, é um campo de atuação do pedagogo. Então talvez o currículo deveria ser um pouco mais abrangente e trazer conhecimentos que englobem essa organização e todas as fases [níveis] de ensino, seja educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, então eu senti que faltou um pouco desse universo [...]" (Elza).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas (grifos nossos).

Segundo as narrativas de Elza, os conteúdos de gestão e organização do trabalho pedagógico foram levados somente para o espaço das escolas de educação básica, no entanto, indaga que o currículo do curso de Pedagogia poderia ser mais amplo, considerando que o pedagogo pode atuar em outros campos, como diz a entrevistada, inclusive no ensino médio, na educação de jovens e adultos e na educação superior.

Quadro 36. 3ª Etapa de Análise da Entrevista Narrativa (Marília - P6):
Abstração Analítica de Conteúdos (SCHÜTZE, 2010)

<p>Políticas Públicas Questões de gênero</p>	<p>• "[...]acho que as Políticas Públicas estão muito presentes no meu cotidiano, algo a mais voltado para as identidades de gênero, porque não tivemos nada disso na graduação e nem na [disciplina] de Psicologia" (Marília).</p>
<p>Disciplina de Direito</p>	<p>• "E diante tanta mudança e tanta transformação, eu acho que deveria ter uma disciplina voltada do Direito, voltada tanto para os direitos quanto para os deveres dos alunos, como formação [uma disciplina]" (Marília).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas (grifos nossos).

Estes conteúdos narrados que não estavam na formação inicial, demandam uma *formação continuada em serviço*, como o termo diz, que se reconhece em contínua formação de si mesmo, para sua trajetória profissional e para os outros de seu convívio social. Encontramos amparo teórico nos estudos de Goodson e Gill (2011) ao fundamentarem uma (auto)formação individual e coletiva quando o profissional busca estudos de temáticas que surgem no cotidiano escolar. Ou, ainda, pode buscar cursos de formação *stricto sensu* em programas de pós-graduação, como especialização, mestrado ou doutorado.

Ao compreendermos a definição de Goodson e Gill (2011) relacionada à pedagogia narrativa, percebemos uma pedagogia crítica muito significativa presente nos processos formativos das trajetórias de vida observadas nesta etapa das entrevistas e interrelacionamos aos conceitos da pedagogia crítica fundamentados em Paulo Freire e Giroux, entre outros intelectuais que expandem o legado de Freire, como Goodson e Gill (2014), Goodson (2019), McLaren (1987) e Mayo (2013).

Deste modo, avulta-se que as lacunas de formação apontadas pelas narrativas são mediadas pelas buscas de (auto)formação biográfica das interlocutoras da pesquisa, que encontram em seus ambientes de trabalho temas que exigem um aprofundamento teórico e prático, conforme evidenciamos nas pedagogias e conteúdos narrados.

4.5 Pedagogia Crítica

Paulo Freire é um clássico intelectual brasileiro e representa os sólidos fundamentos para o pensamento crítico educacional ocupando um lugar de destaque nas publicações de pesquisadores do Brasil e do mundo, sendo um dos mais importantes educadores do século XX, com posição permanente entre os fundadores da “pedagogia crítica” (GIROUX, 2016; 2020). Sua admirável e intelectual pedagogia, defende que os sujeitos podem *ser mais*, conquistando sua liberdade através da educação, com diálogo e participação democrática utilizando-se da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1967; 2017; 2018).

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018, p. 40).

Freire explica que na prática docente é necessária uma promoção da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, criticizada. “Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (*ibid.*, p.32, grifo do autor).

Para Freire, existir, humanamente, é “*pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 2017, p.108). Seu pensamento se refere ao diálogo como ponto de encontro em que os humanos se transformam, nas palavras, no trabalho e na ação-reflexão, com “pensar crítico”. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2017, p.109).

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

[...]

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele que se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2017, pp. 115-116).

Esta inquietação provocada por Freire em torno do conteúdo programático da educação se faz pela indicação do autor para que o educador seja dialógico e problematizador, visto que o conteúdo programático da educação não deve ser por imposição, como um “conjunto de

informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (*ibid.*, p.116). Segundo o autor, uma educação autêntica, não se faz de “A para B, ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizada pelo mundo” (*ibid.*, p.116).

De acordo com Freire, a pedagogia crítica proporciona aos alunos a oportunidade de ler, escrever e aprender com uma posição de agência - para se envolver em uma cultura de questionamento que exige muito mais do que competência na aprendizagem mecânica e na aplicação das habilidades adquiridas. Para Freire, a pedagogia tinha que ser significativa para ser crítica e transformadora. Isso significa que a experiência pessoal se tornou um recurso valioso que dá aos alunos a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e histórias com o que estava sendo ensinado. Também significa um recurso para ajudar os alunos a se situarem nas condições concretas de seu cotidiano e, ao mesmo tempo, aprofundar sua compreensão dos limites muitas vezes impostos por tais condições. Sob tais circunstâncias, a experiência torna-se um ponto de partida, um objeto de investigação que poderia ser afirmado, interrogado criticamente e usado como recurso para engajar modos mais amplos de conhecimento e compreensão (GIROUX, 2016, p. 299; 2020; p.181).

Giroux enaltece o pensamento de Freire e afirma que a pedagogia tinha que ser significativa, crítica e transformadora, e para isso, as experiências pessoais se tornaram um recurso valioso que oportuniza engajamento das narrativas, das condições do cotidiano, e de modos mais amplos de produção de conhecimento. A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma pode-se trabalhar uma reconstrução do imaginário social em prol da liberdade humana, de quais saberes e formas de aprender são necessários a tal projeto (GIROUX; SIMON, 2011).

Giroux e Simon argumentam a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta os modos simbólicos ocorridos no cotidiano ao fornecerem uma base para “repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes” (*ibid.*, p.109).

Estamos deliberadamente oferecendo uma noção ampliada e politizada de pedagogia, uma pedagogia que reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de “escolas”. Qualquer prática que intencionalmente busque influir significados é uma prática pedagógica (*ibid.*, pp.130-131).

Segundo Giroux e Simon (2011, p.133), a pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular “oficial”. Defendem que a pedagogia crítica deve ser exercida de forma estratégica e prática, mas não científica, no entanto, neste ponto discordamos dos autores, pelo fato que para se fazer a crítica ou opor-se qualquer elemento ou conjunto de universais psicológicos, sociológicos e antropológicos, é necessário conhecê-los, ou seja, esta possibilidade está no estudo epistêmico dos conteúdos curriculares. Concordamos

quando afirmam que boa parte do trabalho político da Pedagogia “consiste em articular práticas não somente dentro de determinados ambientes, mas também entre eles” (p.131).

A noção da pedagogia crítica começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização com forma de política cultural (GIROUX; SIMON, 2011, p.138).

Em outro texto de Giroux escrito com Peter McLaren (2001), os autores explicitam que existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, no entanto, as pedagogias que se posicionam a oferecer novos canais de comunicação, novas codificações de experiências vislumbrando novos olhares sobre as práticas sociais e ações no contexto educacional são as pedagogias críticas de representação que reconhecem as complexidades da cultura em que os conhecimentos são construídos e de como os significados vão construindo as identidades.

Uma tal estratégia convida os/as estudantes a compreender a forma pela qual as instituições e as rotinas da vida cotidiana fazem surgir e tornam possíveis formações discursivas e práticas sociais particulares. De forma similar, esta abordagem também encoraja os/as estudantes e não santificar o conhecimento ou vê-lo como algo a ser simplesmente reverenciado e recebido, validando, ao mesmo tempo, o conhecimento que os/as estudantes adquiriram a partir de suas próprias experiências pessoais e suas lutas por significado e identidade (GIROUX; McLAREN, 2001, pp.147-148).

Mesmo que os autores tenham se dirigido com a perspectiva do ensino em sala de aula, este pensamento cabe para uma realidade onde profissionais tendem a validar conhecimentos provindos de suas próprias experiências e lutas por significados e identidades. O terreno do cotidiano torna-se territórios de lutas para compreensão das estruturas que a compõem e de afirmação das culturas dos sujeitos envoltos nesta realidade. A pedagogia crítica deve ser considerada como uma forma de luta cultural quando busca criar formas de conhecimento “não apenas através de uma quebra das fronteiras disciplinares, mas também através da criação de novos espaços onde o conhecimento possa ser produzido” (*ibid.*, p.153).

Isso significa que a pedagogia como uma forma de produção cultural não pode estar limitada a textos canônicos e a relações sociais que medeiam e produzam formas de cultura dominante. O conhecimento deve ser reinventado e reconstruído, convidando-se os/as estudantes a serem cruzadores de fronteiras [...]” (GIROUX; McLAREN, 2001, p.153).

Os autores motivam que estudantes devem reinventar e reconstruir conhecimentos, esta ideia dirige-se também aos sujeitos que já atuam no campo profissional da pedagogia em

universidades, como demonstrados nos Quadros 31 a 36, são sujeitos que reinventam o conhecimento e avançam as fronteiras dos estudos da formação inicial.

Segundo Giroux e McLaren para os educadores responderem a indagações sociais como por exemplo, “quais as questões que precisam ser enfrentadas a fim de criar uma sociedade mais justa?” ou “quem está escutando?”, devem construir um espaço híbrido, onde:

[...] as/os estudantes não precisem a permissão do colonizador para narrar suas próprias identidades, um espaço onde as identidades individuais encontrem significado na expressão coletiva e na solidariedade com outros/as trabalhadores culturais, no qual o tempo eurocêntrico e a ansiedade caucasiana cedam lugar ao momento vivido, histórico, das lutas contemporâneas por identidade (GIROUX; McLAREN, 2001, p. 157).

Como os autores fundamentam, os educadores críticos devem demonstrar uma preocupação que a educação é inseparável de outros campos de conhecimentos, no entanto, inferimos que os outros campos de conhecimentos que formam docentes com licenciaturas, como a História, a Geografia, as Letras, a Filosofia, entre outros, bebem na fonte da educação, da Pedagogia, como uma Ciência da Educação.

Giroux (1997) argumenta que a pedagogia crítica pode ser desenvolvida como política cultural, para isso os sujeitos da educação precisam ser transformadores, o que ele chama de *intelectuais transformadores*. Segundo o autor, estes intelectuais devem ter seu trabalho e pensamento inextricavelmente relacionados, sem separar a concepção da atuação, valorizando a especificidade das experiências e formas subjetivas que compõem os sujeitos.

É importante que se desenvolva uma pedagogia crítica em torno das conexões internas que elas compartilham dentro do contexto de uma política cultural, pois é dentro destas interconexões que uma teoria tanto de estrutura quanto de agência pode construir uma nova linguagem, apontar para novas questões e possibilidades, e permitir que os educadores enquanto intelectuais transformadores lutem pelo desenvolvimento de escolas como esferas públicas democráticas (GIROUX, 1997, p.142)

Giroux sustenta que se deve desenvolver uma pedagogia crítica nas interconexões internas da instituição escolar que divide uma política cultural, e neste espaço, sugere que podem ser construídas novas possibilidades tendo os professores-intelectuais transformadores como atuantes para a afirmação da escola como um espaço público e democrático. O autor teoriza a importância da conscientização e formação para os educadores, que abre vias de ação e emancipação (CARBONELL, 2016).

Deste modo, a pedagogia crítica de Freire faz uma conexão entre as dimensões políticas e culturais e de como se reproduzem os discursos nos cotidianos das escolas, sendo que a

linguagem e a cultura estão “imbuídas de uma pluralidade de valores, vorazes e intenções que são, por sua própria natureza, dialógicos” (McLAREN, 1987, p. 7).

Em *Echos from Freire for a critically engaged pedagogy*¹⁸⁰, Mayo (2013) compara o trabalho de Freire com uma série de outros pensadores e educadores, incluindo Lorenzo Milani, Antonia Darder, John Dewey, Margaret Ledwith, Antonio Gramsci e Henry Giroux. Mayo demonstra que os estudos de Freire continuam a ressoar no mundo e com importância de continuidade à reinterpretação. Mayo assume seu aprendizado com Freire acerca do lugar central da educação que deve envolver a reflexão sobre a ação crítica e transformadora.

Os fundamentos da pedagogia crítica têm inspirado o campo das pesquisas narrativas. Na obra intitulada *Critical Narrative as pedagogy*¹⁸¹, Goodson e Gill (2014) desenvolvem amplamente a influência das narrativas críticas como pedagogia. Gill (2014) aproxima um diálogo do pensamento de Freire com Gadamer (GOODSON; GILL, 2014), das visões comuns sobre o diálogo, reconhecendo que as abordagens críticas têm sido integradas na educação como parte da pedagogia transformadora, sendo a crítica reassumida com novos significados, à luz da narrativa, dos diálogos. Na mesma obra, Goodson (2014b) desenvolve o texto sobre *vozes ancestrais*¹⁸² onde fundamenta experiências de ensino utilizando a pedagogia crítica inspirada por Freire.

Como vimos neste capítulo, a Pedagogia é uma ciência que tem a educação como objeto de estudo. A história do curso de pedagogia conta como os movimentos de intelectuais educadores lutaram e continuam lutando por um curso mais coeso, completo, que englobe tanto a pesquisa, no sentido do bacharelado e das funções de gestão educacional, coordenação, orientação, planejamento e organização do trabalho escolar a serem exercidos pelo pedagogo, como a docência no magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, para o domínio de conteúdos pedagógicos, e a docência em outras modalidades educacionais, como na educação infantil e na educação de jovens e adultos.

Neste sentido, os cursos de Pedagogia averiguados nos históricos curriculares versados no Capítulo 1, corroboram para esta análise do Capítulo 2, onde evidenciamos que o curso de pedagogia de licenciatura plena, precisa contemplar a todas as funções previstas para os campos de atuação do pedagogo profissional, conforme determina as DCN-Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), bem como deve atentar ao que se emana dos movimentos e embates dos intelectuais da educação, reconhecendo sua relevância e potência, como por exemplo, da

¹⁸⁰ Ecos de Freire por uma pedagogia engajada pela crítica.

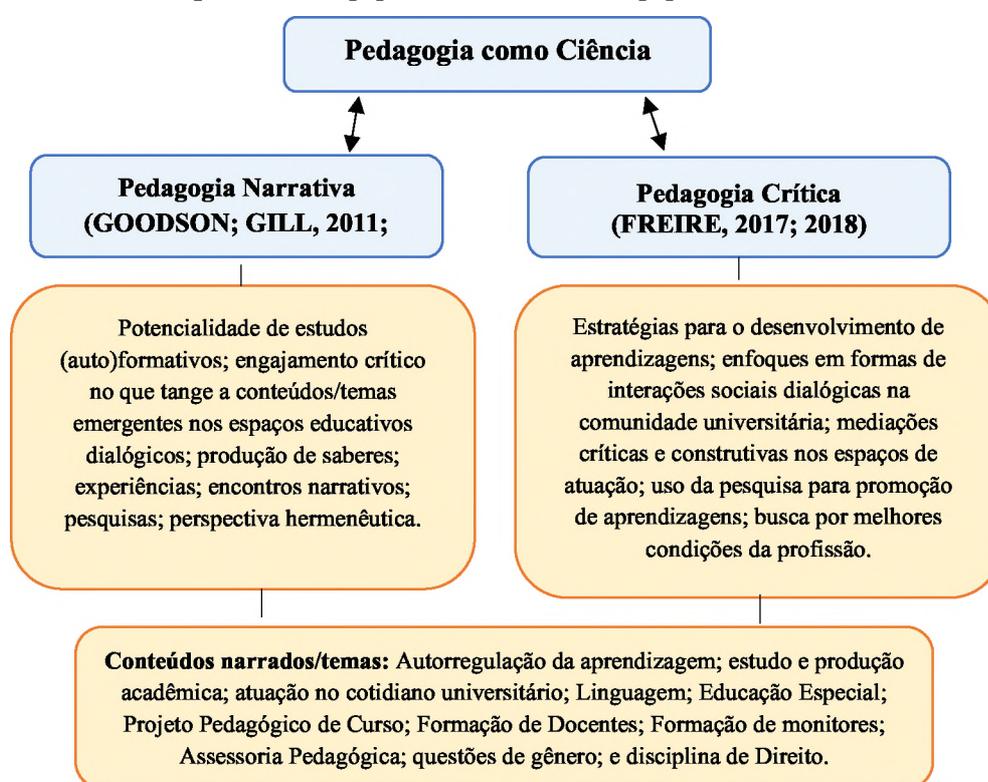
¹⁸¹ Narrativa crítica como Pedagogia.

¹⁸² *Ancestral Voices*, título original do capítulo.

influência que reverberou na estrutura curricular nas DCN de Pedagogia de 2006 (Resolução CNE/CP nº 1/2006) quando contemplou um curso único de pedagogia, “o pedagogo/professor, professor/pedagogo” (ANFOPE, 1990). Hoje, em 2021, o pedagogo ainda é definido legalmente por estas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As preocupações quanto aos fundamentos epistemológicos da pedagogia estão presentes nas publicações de pensadores que a vêem como um campo que vislumbra aos sujeitos sua emancipação por meio da educação, tanto docentes como discentes e a comunidade da qual participa. A Figura 19 sintetiza as pedagogias estudadas nesta seção.

Figura 19: Pedagogias Narrativas das Pedagogas Entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa

Sobre as pedagogias narradas, Goodson e Gill (2011) consideram as narrativas como pedagogia, pois envolvem os sujeitos em suas individualidades e como participantes nos processos educativos, o que eles chamam de “encontro narrativo”¹⁸³ (*ibid.*, p.81). Deste modo, identificamos nas narrativas das pedagogas conteúdos/temas que emergem nas falas e dos cotidianos universitários e que não foram contemplados na formação inicial do curso de pedagogia, requerendo estudos continuados no *lócus* da atuação profissional. As pedagogas

¹⁸³ O processo da entrevista narrativa realizada entre a pesquisadora desta tese e as interlocutoras seria considerado por Goodson e Gill (2011) como uma pedagogia narrativa.

realizam pesquisas e estudos autoformativos e outras promovem formação continuada com docentes e/ou encontros coletivos de formação e reflexão sobre a prática, com estagiários, assessores pedagógicos e monitores.

A pedagogia narrativa também demonstrou ser crítica, visto que as pedagogas contam suas experiências de modo reflexivo e crítico, sendo mediadoras no rol dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em suas universidades, pesquisando novos conhecimentos e promovendo estratégias formativas e dialógicas. Assim, com o conceito de pedagogia narrativa amplia-se o conceito de pedagogia, visto que a narrativa se torna um artefato de formação.

Consideramos que este estudo acerca das pedagogias narradas seja introdutório, mas nos aponta a possibilidades de explorarmos o potencial das narrativas para evidenciarmos as pedagogias desenvolvidas nas práticas do campo de estágios, do ensino, da pesquisa e da extensão, que são pilares indissociáveis da condição universitária.

5. IDENTIDADE PROFISSIONAL E NARRATIVA: EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo apresentamos respostas para a *questão específica de pesquisa nº 3*: “Qual a identidade profissional, narrativa e experiências dos pedagogos das Universidades Estaduais participantes?”. Com o respectivo objetivo específico: “investigar a identidade profissional, narrativa e experiências de pedagogos das Universidades Estaduais brasileiras”.

Reafirmamos alguns fundamentos adotados dos conceitos de experiência, da identidade profissional e identidade narrativa (conceitos averiguados no Estado da Arte, Capítulo 1) e ampliamos nosso arcabouço teórico. No eixo *Identidade profissional*, fundamentamos em: Brzezinski (2011a; 2011b); Libâneo (2002; 2006); Imbernón (2011); Nóvoa (2013); Cunha (2002; 2010; 2014; 2018); Tardif (2014); Pimenta (2012); Goodson (2015); Charlot (2000) e Zeichner (1993; 2008). No eixo *Identidade narrativa*, temos como principais referenciais: Ricoeur (2010c; 2006); Yunes (2012); Vygotsky (2000); e Pellauer (2013). No eixo *Experiências*, fundamentamos em: Dewey (1976); Heidegger (1990); Larrosa (2014); Passeggi (2011); Delory-Momberger (2006; 2012; 2016); Breton (2020); e outros autores que são citados no Capítulo 6. Ademais, analisamos as entrevistas narrativas seguindo a sequência do método de Schütze (2010).

5.1 Identidade Profissional

Sobre a construção de identidades encontramos referenciais de estudos em pesquisadores de várias áreas de conhecimento, modernos e pós-modernos. Castells (2002) entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais interrelacionados, o(s) qual(ais) prevalecem sobre outras fontes de significado” (p.22). São muitas tensões a respeito deste significado, que gera muitas pluralidades no que tange a conceitos de papéis desempenhados na sociedade e ao mesmo tempo como estas funções que os sujeitos desempenham influenciam a constituição de suas próprias identidades e as dos outros indivíduos com os quais convive nos contextos da vida pessoal e do trabalho. “Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem [...]” (CASTELLS, 2002, p.23).

No sentido de uma autoconstrução, Giddens (1994) fundamenta vários elementos a respeito da constituição de identidades na sociedade moderna, onde a diferenciação da divisão do trabalho tornou a questão da identidade do indivíduo se tornou mais visível. Segundo o autor,

dependendo das variações de cada cultura a “individualidade” foi mais valorizada e cultivadas “as potencialidades individuais” (GIDDENS, 1994, p.67).

[...] É afirmado que a autoidentidade, enquanto fenômeno coerente, pressupõe uma narrativa: a narrativa do *self* é tornada explícita. Escrever um diário, e trabalhar uma autobiografia, são recomendações centrais para a manutenção de um sentido integrado de *self*. [...] a autobiografia – particularmente no sentido lato de uma auto história interpretativa produzida pelo indivíduo em causa, quer seja escrita ou não – encontra-se de fato no núcleo da autoidentidade na vida social moderna (*ibid.*, p.68).

Em relação à identidade no mundo globalizante, Bauman (2008) acredita que a identidade “pode nos dizer mais sobre o atual estado da sociedade do que seus resultados conceituais e analíticos nos disseram até agora” (p.179). Deste ponto de valorização das identidades e de autoconstrução de identidades podemos relacionar aos autores que versam a respeito de identidades em uma perspectiva pós-moderna, com a ideia de que as “*identidades são formadas culturalmente*” (HALL, 1997, p. 26) e da argumentação em favor de uma “*estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença*” que leve em conta as contribuições da teoria cultural, como discute Tadeu-Silva (2014, p.99).

No que tange à identidade profissional, estas pistas sinalizam de como as identidades têm sido discutidas e nos remete à questão da formação inicial de pedagogos/professores que precisa estar atenta às discussões que se movimentam em torno da definição da identidade profissional, visto que a educação, o currículo e a pedagogia são fundamentalmente históricos e multiculturais (MOREIRA, 2010; 2011). Brzezinski (2011a) considera a identidade profissional como coletiva que vai se delineando “na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido” (p.122). Para Dubar (1997) a identidade humana não é dada de uma vez por todas, mas construída ao longo da vida. “[...] É um produto de sucessivas socializações” (p. 13).

Deste modo, as práticas educativas estendem-se à mais variadas instâncias da vida social não se restringindo à escola ou à docência, embora sendo estas referenciais da formação do pedagogo escolar (LIBÂNEO, 2006). Com base nos estudos desta tese, que tem a universidade como *locus* de pesquisa, consideramos a universidade como um grande conjunto de escolas, faculdades e institutos multirreferenciados que estudam e produzem ciências das mais variadas áreas do conhecimento.

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, 2006, p.116).

No contexto da profissão do pedagogo, concordamos com Libâneo quando afirma que este pedagogo é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, ligadas à ações de organização e aos processos, *do trabalho educativo*, que envolvam a transmissão, a assimilação, acrescentamos ainda, *a produção* de saberes que visem a formação humana, contextualizados historicamente. A identidade profissional do pedagogo se reconhece na “identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo” (LIBÂNEO, 2006, p.119).

A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto educacional diz respeito a atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias [...] (LIBÂNEO, 2002, pp.54-55).

Libâneo afirma que a identidade profissional do pedagogo se relaciona ao campo de atuação, com variadas atividades e modalidades, no entanto, separa a formação do pedagogo especialista e do pedagogo docente. Afirma que o trabalho pedagógico não se reduz ao escolar e docente, mas todo trabalho docente é um trabalho pedagógico.

Quanto ao pensamento de Brzezinski (2011) no que tange à identidade profissional do pedagogo é consensuada como “professor-pesquisador-gestor” (BRZEZINSKI, 2011a; BRZEZINSKI, 2011b) defendendo uma “*identidade múltipla do pedagogo*” (BRZEZINSKI, 2011a, p.130), ou “*unitas multiplex*” (BRZEZINSKI, 2011b). Sua posição de luta pela identidade deste profissional é reconhecidamente histórica e consagrada nos movimentos da ANFOPE, como mostra a história do curso de pedagogia, explicitada no capítulo anterior

Adotamos os conceitos de identidade *unitas multiplex* do pedagogo professor]m - pesquisador-gestor educacional desenvolvido por Brzezinski:

1. A identidade *unitas multiplex* do pedagogo professor-pesquisador-gestor por constituir profissional, é constituída no encontro do espaço privado do indivíduo com as relações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas do espaço público, republicano e democrático brasileiro;
2. A identidade *unitas multiplex* do pedagogo professor-pesquisador-gestor educacional vai se construindo nas mediações estabelecidas na teia das relações humanas, surgindo do eu e tornar-se nossa, porque passará a ser socialmente aceita, razão ainda de sua incompletude, porém, uma nova identidade, porque contemporânea;
3. A identidade *unitas multiplex* do pedagogo professor-pesquisador-gestor deve ser constituída na cultura do curso de Pedagogia que negue a adoção de uma identidade advinda de cultura alheia à intrínseca cultura brasileira de formar profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2011b, pp.43-44, enumerados nossos).

Neste intuito, salientamos a importância da formação para o desenvolvimento profissional defendido por Imbernón (2011, p. 47) quando afirma que este desenvolvimento pode ser concebido como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Apreendemos deste autor que a construção profissional docente compreende tanto o desenvolvimento pedagógico quanto a “compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico[...]” (*ibid.*, p. 49), considerando a formação profissional como permanente, tendo a pesquisa como ferramenta desta formação.

Os papéis identitários da perspectiva pessoal e social são parte das trajetórias de vida, que dão sentidos e compõem saberes. As narrativas são um potencial recurso dialógico para revelar estas identidades, comportamentos e contextos da dimensão pessoal e profissional, que não podem ser separadas (NÓVOA, 2013).

Para Nóvoa (1997b, p.27) a formação pode estimular o desenvolvimento da profissão docente. “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas”. Neste sentido é preciso alargar e aprofundar o conceito de identidade analisando padrões mais amplos acerca de suas concepções múltiplas e multifacetadas (GOODSON, 2015).

Corroborando com Nóvoa, Brzezinski (2011a) reforça que a identidade profissional do profissional da educação é uma identidade coletiva, da qual incorpora-se o modo próprio de ser do profissional, de como este situa-se no mundo, “sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações” (p.122).

Com este entendimento concordamos que a identidade não é um dado imutável, “é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012, p.19). Pimenta sustenta que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, revisando os significados das tradições e da “reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (*ibid.*, p.20).

Importante destacarmos os três saberes para a construção de identidades docentes apontados por Pimenta (2012): *saberes da docência – a experiência; saberes da docência – conhecimento; e saberes da docência – saberes pedagógicos*. Sobre os *saberes da docência – a experiência*, Pimenta afirma que são aqueles saberes produzidos no cotidiano escolar em um processo permanente de reflexão sobre a sua prática (ALARCÃO, 2011; 1996; CUNHA, 2018;

CURADO; 2011; MACHADO, 2016; PIMENTA, 2012; SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 2008; 1993).

Sobre os *saberes de conhecimentos* no ambiente escolar, a autora aponta que é preciso se possibilitar o trabalho com os conhecimentos científicos e tecnológicos para o desenvolvimento de habilidades para operá-los, revê-los, reconstruí-los, confrontá-los e contextualizá-los (PIMENTA, 2012). Mesmo que Pimenta tenha se referido a professores lidando com alunos em escolas, inferimos que este conceito pode ser aplicado a outros espaços de atuação profissional de pedagogos/professores, como nas universidades, bem como na formação continuada. Dos *saberes da docência - pedagógicos* (PIMENTA, 2012), destacamos:

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 2012, p.28).

Para a referida autora, mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para se mediar o processo de construção de identidade profissionais. Sendo a experiência de trabalho como fundamental para a construção de saberes cotidianos que não provém de uma única fonte, mas de “diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (TARDIF, 2014, p.21), no sentido de contextos diferentes e conforme a temporalidade das trajetórias individuais participantes de coletividades profissionais, sendo que os dois âmbitos da identidade não se separam (NÓVOA, 2013). Outrossim, dentre os vários saberes docentes desenvolvidos por Tardif (2014), destacamos o conceito de *saberes experienciais*, onde o autor sinaliza que:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 49).

Aliás, Tardif desenvolve nesta mesma obra, uma teoria chamada *epistemologia da prática profissional*, que se refere ao estudo do “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (p.25, grifos do autor). Embora Tardif diferencie o cientista, o técnico e o docente, ancorando-nos em Brzezinski (2011a; 2011b), do pedagogo *unitas multiplex* educacional, este conceito de Tardif (2014) ajusta-se à realidade de pedagogos que atuam em universidades estaduais brasileiras. Há, portanto, uma relação da identidade com o saber (CHARLOT, 2000).

[...] toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão *de identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p.72, grifo do autor).

A *relação com saber* para Charlot comporta tanto uma dimensão epistêmica quanto de identidade, são intrínsecos. Neste sentido, é através das narrativas que os sujeitos podem expressar as suas expectativas, as referências, as concepções de vida e suas relações sociais em processos formativos, como Cunha (2010, p. 201) nos aponta, que a “narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”, proporcionando um trabalho “profundamente formativo e emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória” (*ibid.*, pp.200-201).

Assim sendo, compreendemos que o desenvolvimento da identidade do pedagogo é enraizado tanto no âmbito pessoal quanto no profissional corroborado pelas narrativas como uma ferramenta na formação de professores (CUNHA, 2010).

5.2 Análise das Entrevistas Narrativas: Identidade Profissional - 3ª etapa de Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010)

Embasando-nos nestes conceitos, prosseguimos nas análises da **3ª etapa de abstração analítica** (SCHÜTZE, 2010) do processo interpretativo do texto gerado pelas entrevistas narrativas no intuito de prescindir destas o que tange à *Questão gerativa nº 3: Fale sobre o trabalho que você desenvolve na universidade (a especificidade da pedagogia na educação superior)*.

Sobre esta questão, a Alice (P1) nos conta que antes de entrar na universidade lecionava aulas de outra área sem ser a pedagogia, e quando começou a trabalhar na educação superior se aproximou muito do trabalho de apoio às coordenações de graduação. Lembra que a cada semestre dois professores que trabalham com os estágios de gestão educacional organizam o acolhimento aos estudantes calouros e a convidam para falar sobre a função do pedagogo na educação superior. Neste momento da fala reforça que a universidade na qual trabalha também preceitua o que rege as deliberações do Conselho Estadual de Educação reverbera em seus processos avaliativos institucionais:

Então, para ir à sala de aula com os estudantes e falar sobre a função do pedagogo no ensino superior, falo desde a questão da organização da universidade até o que regulamenta o nosso curso, do que fazemos no dia a dia, de observar as políticas e estar atento a isso. O meu dia a dia é muito em relação ao apoio às coordenações, principalmente agora que estamos em momento de reformulação curricular,

adequação às diretrizes, adequação das deliberações do Conselho Estadual [...], que também rege a universidade aqui [na questão] da avaliação. Assim a Universidade [...] realiza a avaliação e eu participo todo semestre [...]. A avaliação do curso feita pelos estudantes chamamos aqui de “assembleia de avaliação”, “fórum de avaliação”, quando a gente já tem um tempinho de alteração curricular, a gente faz também (Alice, grifo nosso).

Na fala de Alice identificamos (nos grifos) as atribuições profissionais do trabalho pedagógico no cotidiano da universidade vivenciada pela narradora. Em outro trecho da entrevista nos conta que participa de discussões acerca do funcionamento dos cursos ao quais assessora, onde realizam fóruns avaliativos com docentes e estudantes, tanto do turno diurno quanto do noturno. Relata que nestes momentos tratam de questões que vão desde a infraestrutura até as relacionadas ao currículo, e como as disciplinas foram pensadas nas reformulações dos projetos pedagógicos. Reforça que precisa dar conta de: assessorar com toda a legislação relacionada à graduação; atender a estudantes e docentes; apoiar nas questões administrativas relacionadas à sua função; participar de comissões, como a comissão de estágio, de graduação; e a comissão de reformulações curriculares.

Ao falar sobre o trabalho desenvolvido na universidade, Eulália (P2) reconhece que sua atuação se concentra em trabalhos administrativos, sendo as funções que mais se aproximam do campo da Pedagogia o atendimento e orientação a estudantes, e a verificação da integralização do currículo nos históricos dos formandos dos cursos que assessora.

*Eu já trabalhei como pedagoga em que os saberes da universidade colaboraram muito, no meu fazer docente. No trabalho que faço hoje não utilizo todos esses saberes, mas pensando também que a pedagogia me ensinou a ser uma **pessoa melhor, com melhores métodos, com melhor compreensão de como o mundo aprende, isso me ajuda no meu trabalho porque são relações interpessoais**, eu não utilizo métodos pedagógicos, não utilizo teorias específicas para fazer o meu trabalho, mas se a pedagogia me ajudou como pessoa, eu compreendo que ela me ajudou no meu trabalho, na relação com as pessoas, e também na **organização do meu trabalho, porque a pedagogia ensina a planejar, então eu consigo planejar os processos, a organização, até para despachar um processo, eu despacho com aquilo que eu aprendi na pedagogia** (Eulália).*

A entrevistada conta que já atuou como pedagoga em que os saberes adquiridos em seu curso de pedagogia colaboravam com o seu fazer docente, revela o quanto a pedagogia a ensinou a ser uma pessoa melhor na compreensão de como o mundo aprende, e ainda, o quanto que a pedagogia a ajuda em seu trabalho nas relações interpessoais. Compreende, ao final do excerto destacado, que mesmo não se utilizando de métodos ou teorias pedagógicas, a partir do que a pedagogia ensina, ela consegue organizar o trabalho, planejar e despachar processos.

A Pedagoga Elisa (P3) faz uma análise comparativa entre o trabalho que fazia na escola pública e o que faz na universidade. Conta que na escola pública já atuou como professora, administradora escolar e coordenadora pedagógica, e ao assumir a função de pedagoga na universidade, pensava que o trabalho seria muito diferente da escola, no entanto, vivencia muitas similaridades das rotinas da organização do trabalho pedagógico, ao lidar com assessoramento pedagógico a professores, a estudantes, nos planejamentos etc.

Então da nossa função, nós temos uma resolução enorme, a do assessor pedagógico [...]. Começamos uma discussão com os assessores efetivos que se reuniram, da capital e do interior, e nós fomos elaborando uma resolução com as nossas atribuições [...]. O mais importante que eu acho do trabalho do assessor é o “dia a dia”, o “corpo a corpo”, tanto com os professores, quanto com os alunos. Esse é o nosso diferencial. Quando eu era assessora de um curso, eu agia da mesma forma de quando eu era administradora escolar [...]. Pergunto pelos estudantes nominalmente. Quando pergunto por um aluno, [e me falam] que ele não está, pergunto para o chefe da turma também [se ele sabe] o que houve. Assim nós detectamos muitos problemas, inclusive de depressão, de tentativas de suicídio que descobrimos assim, no corpo a corpo. Então, o trabalho pedagógico que nos diferencia do auxiliar administrativo, além das nossas atribuições diferentes, é o nosso olhar mais apurado para o aluno e para o professor. É fazer esse acompanhamento muito pedagógico diário com eles [...] (Elisa, grifos nossos).

[...] Quando trabalhamos na coordenação geral, [que] é o meu caso hoje, temos uma visão mais ampla, porque temos contato com os professores de todo o centro, com os alunos de todo o centro, então esse olhar é diferenciado. Temos que esperar eles [alunos e professores] virem até você, então [quando] eles vêm, de qualquer curso, tanto da capital como interior, procuram a Coordenação [assessoria] e relatam as dificuldades deles (tanto alunos como professores) e tentamos ajudar da melhor forma possível. Se for um problema psicológico ou financeiro, fazemos o encaminhamento ao setor responsável, mas é uma resposta quase imediata. Esta pesquisa está fazendo eu retornar lá no meu tempo de aluna, eu estou lembrando o que pensava daquela época, depois como eu pensava como administradora, depois o que pensava como coordenadora e o que penso hoje como [assessora pedagógica] Elisa, grifos nossos).

É uma luta constante de que o assessor pedagógico tem para mostrar o diferencial no trabalho. Não podemos deixar que a carga administrativa transforme os pedagogos desta instituição em auxiliares administrativos, “vocês não são auxiliares administrativos, vocês são pedagogos, assessores pedagógicos!” (Elisa, grifos nossos).

Em sua entrevista Elisa (P3) explana acerca de suas atribuições no trabalho pedagógico em sua universidade e identifica que é um trabalho de assessoria pedagógica. Conta que são muitas as responsabilidades e que encontram muitas dificuldades, mas valoriza claramente a conquista destas atribuições que estão escritas em uma Resolução institucional.

A narradora rememora que para construírem a resolução a respeito das atribuições da assessoria pedagógica, reuniram todos os assessores efetivos da capital e interior vinculados à

sua universidade, e pontua que o mais importante do trabalho de um assessor é o “corpo a corpo” do trabalho cotidiano tanto com professores como os estudantes.

No assessoramento aos estudantes, conta que procura acompanhá-los nominalmente de tal modo, que se conseguiu identificar problemas como o de depressão e de tentativas de suicídio. Verifica-se na fala da interlocutora que há um reconhecimento do diferencial do trabalho realizado pelo assessor pedagógico na universidade em que atua.

Quando conta a respeito do trabalho que atua na universidade, Carolina (P4) rememora que trabalhou durante oito anos em um *campus* de sua universidade no interior do Estado e quando chegou lá não tinha conhecimento do que ia fazer: “*não teve ninguém que me amparasse, alguém que me dissesse: o trabalho é desta maneira*” (P4).

Quando cheguei para um dos coordenadores e perguntei, “e agora, o que eu tenho que fazer?” , ele disse sei lá, te senta ali, o teu computador é aquele ali, a tua sala é aquela ali, e daí eu me sentei na frente do computador, e pensei “o que eu vou fazer?”. Então comecei a ler o regimento da universidade, conversei com estudantes, e comecei a ver como as coisas aconteciam, então partiu dali o início da minha trajetória como assessora pedagógica (Carolina).

A partir deste impacto de entrada na universidade, a referida Pedagoga nos conta que começou a estudar os documentos institucionais, conversar com estudantes e observar como tudo acontecia, e sinaliza que neste momento começaram as discussões na capital para a elaboração de um documento que institucionalizaria a assessoria pedagógica em sua universidade, no qual encaminhou anotações, visto que na época trabalhava no interior. Segundo a interlocutora, foi gerada uma resolução com as atribuições da assessoria pedagógica, que embasa o trabalho cotidiano dos pedagogos de toda a universidade:

[...] a resolução qualifica o nosso trabalho. Lá está escrito exatamente o que a gente deve fazer. Nossa coordenação é responsável pela organização e alocação dos assessores pedagógicos na universidade. Quando eles chegam, passam pelo RH que nos encaminha. Fazemos a locação deles nos lugares que sabemos que estão precisando, e a partir da conversa inicial que temos com o pedagogo, já a partir do perfil dele ou dela pensamos que pode ir para tal lugar. Porque tem muito do perfil do pedagogo, eu por exemplo, gosto muito de educação infantil, mas tem pedagogos que não gostam de dar aula para crianças, como tem pedagogos que não gostam de ser coordenador pedagógico, outros gostam de ser professor de sala de aula, então, a gente procura pensar nesta questão do que aquele profissional gosta mais de fazer, com que ele mais se identifica, para a gente poder encaminhá-los. Então, quando a gente encaminha esse profissional para o lugar onde ele vai trabalhar, fazemos um memorando, colocamos o artigo que indica as atribuições do pedagogo, e fica tudo lá escrito, para quando ele chegar lá no local, ele ou ela, o coordenador verá quais são as atribuições [...] (Carolina, grifos nossos).

Observamos na narrativa transcrita o quanto o trabalho pedagógico evoluiu considerando o primeiro impacto de ingresso como pedagoga, acontecimento em que procurava

entender do que se tratava ser uma pedagoga universitária. Percebemos uma ampliação das atribuições desenvolvidas quando a coordenação da qual faz parte passa a planejar, organizar e alocar novos pedagogos que passam por um processo de formação continuada para assumir as funções na universidade, sendo pensado a que perfil de pedagogo se precisa para tal destino dentro da instituição, e ainda, esclarecidos os órgãos internos acerca do papel a ser desenvolvido por tais profissionais.

De acordo com a entrevistada Elza (P5), o trabalho que ela desenvolve em sua instituição, no espaço enquanto pedagoga dentro da universidade, ainda está sendo construído.

Quando eu estava [em outro campus] era outra realidade, lá eu sentia que eles tinham uma clareza e uma intencionalidade maior de qual seria a prática desse pedagogo. Quando eu vim pra Reitoria eu já percebi que eles não tinham tanta clareza, inclusive tinham alguns colegas que eram pedagogos e estavam desenvolvendo outras funções. E eu senti que não estava certo, que pela natureza do concurso de pedagogia, pelo salário, pela formação e experiência que tínhamos, deveríamos oferecer mais para a instituição. Então fomos aprofundando para fazer um melhor trabalho. Começamos a pensar um pouco mais pedagogicamente na organização dos currículos dos cursos, e a discutir os projetos pedagógicos desses cursos, enquanto universidade, juntando todos os cursos da instituição, são mais de 100 cursos [...] (Elza, grifos nossos).

Então a gente começou a pensar sobre todos estes cursos, tanto de licenciaturas quanto os de bacharelados, [reunimos e conversamos] com os coordenadores de cursos, pensamos um pouco sobre a organização desses cursos, a organização didática e a pedagógica. A gente começou a trabalhar processos avaliativos de forma mais consistente, verificar os dados, analisar e a ouvir sobre qual a percepção do aluno sobre as diversas dimensões que envolvem as questões didáticas e pedagógicas, que envolvem essa infraestrutura que vai desencadear na qualidade desse curso. E a gente começou a fazer esse estudo para perceber o que era possível estarmos fazendo e como poderíamos fazer melhorias nestes cursos. É um trabalho grande [...] (Elza, grifos nossos).

Como demonstrado no texto transcrito, a narradora preocupa-se no estabelecimento de um referencial para o papel do pedagogo em sua instituição. Ao mudar-se de *campus* ela se depara com uma imprecisão de “qual seria a prática desse pedagogo” e busca afirmar-se na função da qual foi nomeada, não se deixando levar pelas incertezas da pedagogia universitária, que não tinha clareza de quais as atribuições a serem exercidas com base na natureza do cargo. Como visto na narrativa, a interlocutora nos conta que procurou pensar pedagogicamente em seu papel na universidade, e convocou um grande debate institucional para a organização dos currículos de mais de 100 cursos, a começar pela discussão dos projetos pedagógicos desses cursos.

Outro destaque de Elza (P5) foi em relação à *avaliação institucional do SINAES*. Ela nos fala que trabalham coletando dados de dois em dois anos, a partir de questionários aplicados nos semestres letivos, dos quais tabulam e encaminham aos departamentos para provocar uma

discussão acerca de pontos que envolvem: “*a questão didática-pedagógica; relação professor-aluno e as questões de infraestrutura*” (P5).

[...] algumas questões são semelhantes. Fazemos o encontro dessas informações e vamos na realidade para saber se existe problemas ou não. Pegamos os dados coletados anteriormente para ver o que se repete ou não, que serve tanto para o planejamento quanto para outras melhorias. Então, as reformulações dos projetos pedagógicos são constantes, os embates são grandes, então a gente fica em meio a esta seara tentando buscar caminhos e ainda buscando essa afirmação do trabalho e do lugar deste pedagogo neste espaço e nesta gestão, que as vezes sentimos que é valorizado e as vezes não (Elza, grifos nossos).

Podemos notar na narrativa da Elza (P5), que ela também realiza um trabalho de pesquisa de amplo espectro, tabulação e análise de dados de sua universidade, provocando o debate para as melhorias no planejamento e nas reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos. Ressalta que os embates são grandes, ou seja, requer pensamento crítico.

Em sua entrevista, a Marília (P6) nos conta que apesar de já ter atuado como docente por muitos anos em sua universidade, no momento o que mais utiliza da pedagogia é a forma lúdica de se comunicar.

Somos treinados a saber informações e a transmitir conhecimento, então eu tento juntar a parte pedagógica com o lúdico no trabalho cotidiano. Uso bastante a forma de organização, a clareza dos fatos. [...] Como muitos professores são bacharéis eles sempre me procuram para eu explicar alguma coisa [...] (Marília, grifos nossos).

Embora Marília não tenha falado em “assessoria pedagógica”, sua narrativa aponta que pelo fato de muitos professores serem bacharéis, eles sempre recorrem a ela para um apoio, que é pedagógico e administrativo. Pelas falas de Marília percebemos que ela demonstra ter dificuldade em definir a parte pedagógica de seu trabalho, tendo a parte administrativa como predominante. As tarefas que desenvolve se concentram, principalmente, no apoio específico às coordenações de graduação, orientando aos professores quanto ao uso dos sistemas, acompanhando os planos de cursos a serem ministrados e atende tanto a professores dos bacharelados quanto das licenciaturas e aos estudantes.

Da área pedagógica destaca a assistência aos estudantes quanto ao projeto do curso, onde articula ações no sentido de promover a diminuição da evasão, agregando ao seu cotidiano um diálogo próximo aos discentes, inclusive com murais lúdicos e incentivo aos estudos, o que lembra muito o trabalho de pedagogas de escolas da educação básica por onde já passamos em outras épocas, remetendo à ideia das funções de *supervisão e orientação educacional*.

Estas tarefas desempenhadas por Marília, nos remete ao que Cunha (2002) reflete sobre a trajetória da supervisão pedagógica, que naquele momento se apresentava como uma

necessária legitimação, sendo buscada pela autora através de estratégias, como a de *projetos como processo de planejamento e a da pesquisa como base das decisões* (CUNHA, 2002), entre outras. No caso da Marília, estando hoje na função de pedagoga, nominada como assessoria pedagógica, mesmo que ela não utilize esta nomenclatura, observamos algo similar que urge por estratégias integrativas e de legitimidade da função. No entanto, as tímidas iniciativas pedagógicas realizadas pela entrevistada focam mais nos estudantes e em menor grau nos professores, o que requer uma ação pedagógica mais incisiva que promova a outros nortes formativos e emancipatórios. Os projetos podem ser, portanto, uma “estratégia articuladora da ação de assessoramento” (CUNHA, 2014, p.47),

Lucarelli (2002) afirma que o espaço ocupado pelo assessor pedagógico universitário como orientador da prática docente é um assunto de frequentes discussões e análises. No âmbito da Universidade de Buenos Aires, a autora define este profissional como aquele que “desempenha um papel central, especialmente no que diz respeito ao dispositivo utilizado na identificação, sistematização e difusão das experiências inovadoras levadas a cabo pelos professores universitários [...]” (p.146). Este perfil de orientador educacional seja da prática docente ou discente, foi avultado no vislumbre do assessoramento pedagógico percebido tanto neste trecho analisado da narrativa de Marília, quanto das outras pedagogas entrevistadas, acrescido de outras características que serão mais exploradas nas próximas etapas de análise.

Deste modo temos em tela o processo de abstração analítica das *identidades profissionais* percebidas nos textos narrativos, então procedemos a seguir nas análises acerca da *identidade narrativa* das pedagogas entrevistadas, ainda dentro do escopo da 3ª etapa de Schütze (2010).

5.3 Identidade Narrativa

Considerando que este conceito de identidade narrativa foi amplamente trabalhado em diversas publicações identificadas no Estado da Arte, aqui fizemos, portanto, somente algumas pontuações de nossa compreensão para conectarmos à próxima etapa de análise das entrevistas narrativas das pedagogas entrevistadas nesta tese.

No texto intitulado *Psicologia concreta do homem*¹⁸⁴, Vygotsky (2000) fundamenta um movimento geral humano das relações psicológicas entre as pessoas consigo mesmas e o social,

¹⁸⁴ Este texto foi traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, no. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução:

de modo profundo e complexo, afirma que o desenvolvimento cultural passa por três estágios” “em si, para outros, para si” (p.24). Segundo o autor, o ser humano “é a *personalidade social* = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (p.33, grifo nosso).

Vygotsky explica sobre a personalidade e afirma que esta é “[...] o conjunto de relações sociais” (*ibid.*, p.35), ou seja, o “eu” com todas as funções de personalidade também se criam, ou se formam, no coletivo. O autor sustenta que a pessoa influencia “a si de *forma social*” (p. 39, grifo do autor), “a pessoa influencia a pessoa – obrigatoriamente de fora [...]” e a “pessoa influencia a si – de fora e com a ajuda de sinais, isto é, de modo social” (*ibid.*, p.39).

Podemos relacionar este pensamento de Vygotsky ao de Ricoeur quando este articula perspectivas referencias da história e da narrativa nos cinco primeiros capítulos de *Tempo e narrativa*, designando “identidade” no “sentido de uma categoria prática” que conta ou responde a algo (p.418).

O rebento frágil proveniente da união da história e da ficção é a *atribuição* a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica que podemos denominar sua *identidade narrativa*. “Identidade” é tomado aqui no sentido de uma categoria da prática. Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à pergunta: *quem* fez tal ação? *Quem* é seu agente, seu autor? [...] Responder à pergunta “quem?”, como disse Hannah Arendt, é contar a história de uma vida. A história contada diz o *quem* da ação. *Portanto, a identidade do quem não é mais que uma identidade narrativa.* (RICOEUR, 2010c, p.418, grifos do autor).

Aprendemos de Ricoeur, que “o si do conhecimento de si é fruto de uma vida examinada” da qual define como “[...] uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura. A ipseidade é, portanto, de um si atribuído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo” (RICOEUR, 2006, p.419).

[...] se a identidade entendida no sentido de um mesmo (*idem*) for substituída pela identidade entendida no sentido de um si-mesmo (*ipse*); a diferença entre *idem* e *ipse* não é outra senão a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. [...] Diferentemente da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida¹⁸⁵. [...] Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas (RICOEUR, 2010c, p.419, grifos do autor).

Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. Estas informações são do texto em português, publicado no Brasil pela *Revista Educação & Sociedade*, 2000.

¹⁸⁵ Sobre os conceitos de “coesão da vida”, “mutabilidade” e “constância” Ricoeur (2010) indica a obra de Heidegger, *Ser e tempo*.

Ricoeur (2006) distingue o *idem do ipse*, defendendo uma dialética entre estes dois termos. O *idem* está mais relacionado ao “*si*” enquanto “*mesmo*”, enquanto o “*ipse*” articula processos históricos e dinâmicos: “a identidade imutável do *idem*, do mesmo, e a identidade móvel do *ipse*, do si, considerada em sua condição histórica” (RICOEUR, 2006, p. 136). Para o autor a identidade pessoal do ser humano é parte de um processo dialético caracterizada tanto como *mesmidade* quanto *ipseidade*, a identidade que permanece no tempo é a *idem*, enquanto a *ipseidade*, é a identidade variável e em movimento que vai ao encontro da ideia da *identidade narrativa*.

Pela ação histórica do “si do conhecimento de si” ser fruto de efeitos catárticos¹⁸⁶ de narrativas históricas e culturais podemos ousar em dizer que esse sujeito contribui individualmente e coletivamente para construção de culturas, conhecimentos e saberes em sua volta. Ricoeur (2010c) mostra que a identidade narrativa também se refere ao fato de “poder ser aplicada à comunidade como ao indivíduo.

Pode-se falar da *ipseidade* de uma comunidade, assim como acabamos de falar da de um sujeito individual: indivíduo e comunidade se constituem em sua identidade recebendo essas narrativas que se tornam, tanto para um como para outra, sua história efetiva (RICOEUR, 2010c, p.420, grifo do autor).

Do *Percurso do Reconhecimento* de Ricoeur (2006), Yunes (2012) reflete sobre a construção da identidade narrativa como esculpida “do convívio interpessoal e que cria uma intersubjetividade onde as experiências como o outro se cruzam nos fios que tecem sua singularidade pessoal, nascida de escolhas nunca solitárias, mas solidárias” (p. 261). A autora comenta sobre esta obra de Ricoeur, da questão do “reconhecimento de si mesmo” para o “reconhecimento mútuo” (RICOEUR, 2006) e afirma que “o reconhecimento individual ultrapassa o sujeito para ser reivindicado por uma coletividade” (YUNES, 2012, p.257).

Ricoeur trata de forma dialética as temáticas das ações narradas e a identidade narrativa, quando mostra que “a identidade narrativa depende da ação narrada, mas também como a ação narrada é, ela mesma, dependente da identidade narrativa” (PELLAUER, 2013, p.57). Ancorado na dialética de Ricoeur, Pellauer defende que a identidade narrativa deve ser vista como um fenômeno que envolve o indivíduo, sua relação com o outro e as histórias imbricadas de “continuidade e diferença”. Essa ideia remete a formação de saberes e conhecimentos trazidos dos discursos narrados.

¹⁸⁶ A *catarse* é uma das etapas conceituais da Pedagogia Histórico Crítica de Saviani, entendida como uma transformação do homem pelo conhecimento trazido pela educação. Ele assinala a mediação da prática explicitada por três momentos: *a problematização, instrumentação e a catarse* (SAVIANI, 2013b).

[...] o discurso é ele mesmo um fenômeno complexo no sentido de que, embora possa ser composto por apenas uma sentença, pode também envolver, no caso que Ricoeur chama de um discurso expandido, algo que é mais evidente nos atos de fala ou na inserção deles em um meio composto por mais de uma sentença (PELLAUER, 2013, p.67).

Apreendemos que se trata de um fenômeno complexo, visto que a narrativa provém de uma identidade articulada às ações, aos acontecimentos ou eventos da realidade, “[...] as ações narradas se referem a algo realizado, com lugar determinado e função na história, que abre a porta para a ideia de *identidade narrativa*, [...]” (PELLAUER, 2013, p74).

Como já mencionado nesta tese, lembramos que Ricoeur (2010a; 2010b; 2010c) também trabalha a ideia de uma narrativa de ficção que o sujeito pode introduzir da imaginação como se fosse sua história (real) de vida (RICOEUR, 2010b). O autor busca, incansavelmente, nas três obras, uma aproximação entre a narrativa histórica e a de ficção, o que resulta na identidade narrativa. Por ser um processo hermenêutico, quem se narra é o sujeito, portanto, quem revela a história é quem narra, cabe ao receptor da história interpretá-la ao contexto pretendido¹⁸⁷, que pode “designar tanto um indivíduo quanto uma comunidade, um ponto de articulação” (ARFUCH, 2010).

Deste modo, do conceito de identidade narrativa, compreendemos que esta é constituída pelo *idem*” e *ipse*” (RICOEUR, 2010c), oriunda da identidade pessoal, intrínseca à personalidade formada pela soma de aspectos externos ao sujeito que vai se resignificando através de suas experiências diante dos desafios da vida cotidiana, e de ações práticas que geram reflexões contínuas em sua trajetória, sobre si mesmo, e em convivência com os outros sujeitos da comunidade, sendo um processo *mimético*, de “si mesmo como um outro” (RICOEUR, 2010c; 1991). Portanto, o sujeito não se constitui isolado das relações sociais e culturais que se integram à sua formação como ser humano composto do pessoal e profissional, cuja identidade só faz conhecida se revelada através de narrativas orais ou escritas, ao contrário, não seria possível identificá-la.

¹⁸⁷ Isto também é trabalhado por Goodson quando analisa o capital narrativo a partir de identidades narradas em determinados pontos relacionando a contextos maiores das histórias de vida de quem narra (GOODSON, 2006), o que pode ser um exemplo de identidade narrativa que mescla a história e a ficção (RICOEUR, 2010b). Visto que na história narrada, o sujeito que fala pode integrar tanto os elementos ficcionais, de como que ele se imagina que seja, mesmo não sendo, quanto de elementos reais, de sua própria história de vida como acontecimento.

5.4 Análise das Entrevistas Narrativas - Identidade Narrativa: 3ª etapa Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010)

Face à compreensão do arcabouço teórico em tela, prosseguimos na análise da 3ª etapa **abstração analítica** (SCHÜTZE, 2010), agora em relação à *identidade narrativa* das pedagogas entrevistadas. Buscamos abstrair do texto narrativo, os significados da **Questão gerativa nº 4: Como você se percebe ou se identifica como pedagogo/a no seu ambiente de trabalho.**

Em sua entrevista narrativa, a Alice reflete:

Sou pedagoga e sinto que foi sendo construída uma relação de trabalho. [...] As atribuições são um diferencial em relação à mediação e atendimento com os estudantes. A formação em pedagogia é um diferencial, apesar de que fui [aprendendo] pegando na prática a questão de apoio acadêmico, eu acho que é importante falar isso (Alice).

Em relação ao *aprender na prática*, a Pedagoga relembra que em sua instituição foi realizado um vestibular indígena e receberam onze estudantes, sendo quatro na licenciatura integral, quatro no curso noturno e três na licenciatura integrada em física e química. E junto com os professores, coordenadores e outros funcionários acompanham estes alunos que apresentam mais dificuldades principalmente em relação a língua e a cultura. Contudo, afirma que ainda é necessário melhorar a questão do acolhimento aos estudantes.

A entrevistada Eulália tece um longo pensamento sobre sua percepção de ser pedagoga e compreende que se constitui de várias áreas de conhecimentos, como a Antropologia, a Filosofia e a relação da História na construção de identidades, dela mesma e dos outros.

[...] o meu fazer é construído pelo meu pensar, e o meu pensar vem dessa formação de antropologia, que a gente estuda com eles, essa formação social, formação que vem da filosofia, essa construção de identidades, de sua relação com a História, isso faz da gente um bom profissional, como é eu lido com a minha história e com a história do outro, isso é importante na formação do pedagogo, a gente se construir no curso para colaborar e compreender a história que vem desse outro que é diferente de mim, como eu lido com isso, como ajudo também ele também ter esse olhar sobre a própria história dele para construir uma identidade e um saber, então isso é importante na formação do pedagogo (Eulália).

[...]

A Pedagogia me ensinou que para ter um bom resultado preciso planejar. [...] A pedagogia também me ajuda na comunicação com as pessoas e me explica como orientar. Por exemplo, se eu vou orientar um aluno aqui, então eu utilizo aquilo que eu sei como pedagoga. Eu mostro ao aluno que ele pode seguir uma trajetória de algo que ele precisa fazer, então entra a Pedagogia (Eulália).

Denota-se da descrição um reconhecimento da pedagogia como fonte inspiradora do planejar e do orientar os estudantes no cotidiano universitário.

A assessoria a estudantes e o trabalhar o acompanhamento pedagógico de forma ampla aparece na (auto)identidade da Elisa:

*Minha função é justamente **assessorar a estudantes** [...]. Nós temos que **trabalhar o acompanhamento pedagógico de forma ampla**. Este é um exemplo básico. Mas tem casos em que o embasamento sobre os fundamentos da pedagogia, como a questão da filosofia, da educação, da psicologia, e da sociologia etc., temos que colocar em prática no dia a dia. Isso fortalece o nosso trabalho e é um diferencial (Elisa).*

Na fala da entrevistada Carolina, verificamos que se reconhece como uma pedagoga de atitude que desenvolve um trabalho “o corpo a corpo” na universidade.

*O que eu posso dizer em relação a todo esse **percurso profissional** é que uma palavra que pode resumir é **atitude**, é uma palavra que nos define, nem eu e meus colegas somos pedagogas de gabinete, você escolhe como é que você vai trabalhar, todo dia você escolhe. Quando passamos pelos corredores, os alunos nos têm como **referência pedagógica**. Nós falamos entre os pedagogos “**remarque o seu território**”, “**você vai demarcar o seu território pedagógico, porque a formação é sua, alguém pode ir até vir e querer sua atribuição**”. Mas você vai ter demarcado seu território, porque você tem consciência da sua formação. A palavra que nos resume é **atitude**. Eu sou realizada pelo trabalho que eu faço, como profissional. E assim ver os colegas nos chamando, nos perguntando, o que nos tem como referência, significa que nós demarcamos o nosso espaço, isso é muito legal, e é uma resposta do nosso trabalho (Carolina).*

[...]

*Então, o meu trabalho hoje faz valer a pena, pelo fato de ser uma assessora pedagógica efetiva a gente tem vez e voz de falar. Porque a gente sabe que o nosso papel defendemos “**com unhas e dentes**” [com afinco], e o trabalho e papel dos nossos colegas também. Esta tem sido a nossa missão na universidade, **congregar e apoiar a todos os nossos colegas, mostrando a nossa competência também para os coordenadores de curso e para os alunos** (Carolina).*

De forma muito enfática Carolina nos conta como se identifica na profissão, pontuando que em sua instituição entre os assessores pedagógicos falam em “marcar o território”, no sentido da conscientização da importância da formação, “a formação é sua”, disse. Discorre bem mais adiante, no texto narrativo, o fato de ser uma assessora pedagógica efetiva e o quanto defende este papel dentro da universidade, tanto do que desempenha quanto dos outros colegas, promovendo congregá-los e apoiá-los coletivamente. Outro ponto abstraído indica o reconhecimento por parte dos estudantes deste “território demarcado” por ela enquanto assessora pedagógica.

Em sua fala, a Elza discorre a respeito da importância do trabalho do pedagogo. Nos conta que em sua universidade é muito requisitada para as reuniões de gestão e de planejamento, que é convocada para tratar de demandas de importância institucional e vai construindo marcos importantes para o trabalho pedagógico que desenvolve também ligado à pesquisa:

*[...] justamente essa orientação geral, **embasada em muitos estudos, em muitas pesquisas, em conhecer esse contexto do trabalho da instituição, na base da formação, é muito compromisso, muita responsabilidade, muitas perguntas e interrogações, às vezes não levamos a resposta na hora, às vezes levamos outras interrogações que levam a desvendar caminhos do porquê dessa situação. Muitas***

*vezes a gente até sabe de respostas que podem não ser acatadas, mas quando trazemos **respostas consubstanciadas** fica melhor. Porque o **pedagogo** tem uma questão importantíssima da nossa **formação** que nos **desenvolve a sensibilidade pedagógica da educação, da gestão, no relacionamento interpessoal**, que nos dá muito essa base. As disciplinas de Psicologia, fazem todo um diferencial (Elza).*

Sua narrativa revela a preocupação de fundamentar suas respostas às demandas que surgem com muitos estudos e pesquisas em conhecer a realidade do contexto institucional, permeado por interrogações que requerem desvelamentos desse assessoramento, que busca consubstanciar sua prática. Se reconhece como pedagoga que desenvolve uma “*sensibilidade pedagógica da educação, da gestão, no relacionamento interpessoal*” de modo embasado e diferenciado (Elza).

Ao provocarmos a questão de como se percebia como pedagoga, a narradora Marília (P6) amplia sua fala e aborda sobre sua experiência como um todo, não sendo direta em (auto)definir-se, somente tece pistas de como se identifica. Volta ao ponto a respeito de sua trajetória na universidade e do trabalho desenvolvido:

*Quando vim para esta universidade [...], já tinha experiência com a parte pedagógica, que também era totalmente diferente, com outra linha de prática de ensino e de atuação. Também já tinha experiência na pós-graduação, porque eu vou fazer [muito anos] de serviço público, então eu **tenho um “pedaço de cada setor” [uma visão]**.*

[...]

*Nosso contato e **preocupação com o aluno** é muito em relação à **permanência deles na faculdade, orientamos eles e o que fugir [do nosso alcance] passamos para o coordenador do curso.** [...] Questões sobre o TCC também **aparecem e dialogamos sobre isso com os estudantes**, sobre qual a área e quais disciplinas que eles têm mais afinidade para fazer o TCC e **encaminhamos os casos [...]** (Marília).*

As pistas de como se percebe ficam emaranhadas em sua fala sobre o trabalho que desenvolve. A narrativa demonstra que a entrevistada: é uma profissional que já tinha experiência pedagógica, mas em outra linha de atuação totalmente diferente; reconhece que tem “um pedaço de cada setor”, como uma visão do todo; preocupa-se com os estudantes, com sua permanência na instituição; dialoga e orienta-os dentro de seu escopo de alcance. Deste modo, a assistência estudantil é mais evidente em sua fala.

Nos excertos do texto transcrito das narrativas, pudemos perceber que a noção de identidade narrativa que se revela nas falas das pedagogas, de como elas se percebem, se mescla a elementos reflexivos dos acontecimentos individuais da vida pessoal e da profissional. São diferentes facetas registradas nas memórias que ao serem narradas, evocam os percursos, as situações educativas de experiências e as áreas de conhecimentos multirreferenciais relacionadas à constituição de suas identidades, como: a Pedagogia (Alice; Eulália; Elisa;

Carolina; Marília); a História (Eulália), a Antropologia (Eulália); a Psicologia (Elisa; Elza; Marília); a Filosofia (Elisa); e a Sociologia (Elisa).

Esta análise nos remete ao que Josso (2007) aponta que determinados conceitos apresentados por disciplinas, como por exemplo, da área da Educação, da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, influenciam como os indivíduos são modelados em sua formação ao longo da vida, e como as obrigações sociais e culturais são transmitidas e se constituem nas identidades das pessoas. Segundo Josso, o conceito de educação “permitiu reagrupar conjuntos de modalidades formais (instituições escolares e organismos de formação) e informais (mídia, família e meio ambiente) dessa transmissão” (p.417), sendo que a construção da identidade, em dadas estruturas sociais, se define por papéis e posições que correspondem a determinados comportamentos individuais.

A concepção experiencial da formação de si em todas as suas facetas, dimensões, registros tem, certamente, articulações importantes com o conceito tradicional de identidade mas ela nos parece muito mais rica que ele porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais (JOSSO, 2007, pp. 416-417).

Deste modo, a referida autora nos indica que as narrativas centradas da formação ao longo da vida revelam como os registros do pensar humano, as “ciências do humano”¹⁸⁸ (estruturas de conhecimentos representadas pelas disciplinas/conteúdos) contribuem para a construção de conceitos que se imbricam nas identidades existenciais dos sujeitos. “A identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (*ibid.*, p. 417).

Para além deste modelo identitário apontado por Josso, a autora discorre sobre sua experiência com a pesquisa-formação de histórias de vida, e reforça a ideia que os sujeitos precisam trabalhar e refletir sobre os conhecimentos das “ciências do humano” com capacidade criadora, da “invenção de si” que torna-se uma “tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, inscrevendo-se num *continuum sociocultural*, isto é, numa história coletiva” (JOSSO, 2007, p.430).

Como processos de ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2006), as narrativas das pedagogas entrevistadas revelam construções identitárias que elucidam um conhecimento “si” mesmas e do trabalho que desenvolvem na universidade de modo singular e plural, com

¹⁸⁸ No texto de Josso (2007) a tradutora indica que autora adota o termo “ciências do humano” por considerar as “ciências humanas” um termo inadequado, visto que todas as ciências foram criadas pelo homem, não existindo, portanto, “ciências não-humanas”.

criatividade, criticidade e confronto entre os saberes construídos e as experiências vividas. Através da (auto)biografia, são percebidas produções de conhecimentos sobre si que refletem sobre as objetividades e as subjetividades imbricadas nos contextos de atuação profissional das pedagogas.

Como vimos, a compreensão da identidade narrativa das pedagogas interlocutoras perpassa por questões: epistemológicas, dos conhecimentos de suas formações; ontológicas, quando refletem quem elas são; históricas, da temporalidade de suas vidas; social, dos contextos e relações; e cultural, de crenças, comunidade e grupos. Deste modo, a seguir abordamos sobre o conceito de experiência, pois este está em movimento unívoco à identidade narrativa e profissional.

5.5 Experiências

No Brasil a relação entre *experiência e educação* parece ter sido inaugurada por Dewey (1976) que aposta no princípio de continuidade de experiência como um “*continuum experiencial*” relacionando a uma “*filosofia de experiência educativa*” (DEWEY, 1976, p.17). O autor reconhece que a responsabilidade do educador vai além de estar atendo às condições do meio que modelam as experiências, demanda em “reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam ao crescimento” (*ibid.*, p.32), é, portanto, empírica e envolve tanto as condições físicas, históricas, e econômicas como as ocupacionais da comunidade local (DEWEY, 1976). Com estes indicativos, não consideramos a escola progressiva de Dewey como “neutra” (MALANCHEN, 2016), visto que as experiências vão se constituindo em ambientes integrados à sociedade e aos cotidianos.

Em Larrosa (2014) a educação é pensada a partir da *experiência e do sentido*. A *experiência* é “[...] em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que prova” (p.26). Ele define o termo *experiência* pelo conceito de Heidegger:

[...] significa que algo nos acontece, nos alcança; nos contagia, nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa exatamente que a fazemos acontecer; fazer significa aqui: sofrer, padecer, receber o que nos chega de maneira receptiva, aceitar, na medida em que a ele nos submetemos. Algo é feito, advém, acontece. [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1990, p.143, tradução nossa).

Apreendemos deste conceito de Heidegger que o impacto da experiência pode ser tão surpreendente que pode desconstruir (tombar) e reconstruir, transformar o sujeito, tendo,

portanto, um significado ontológico, de existência, de “*ser-no-mundo*” (HEIDEGGER, 2015). Deste modo, concordamos com Larrosa quando este define um “sujeito da experiência” (LARROSA, 2014, p.28), que pode ser transformado por ela, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

[...] a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA, 2014, p.30).

Situamos que este *saber da experiência* (LARROSA, 2014) está relacionado à própria vida singular, de abertura ao desconhecido e subjetivo, produzido pelas interpretações que os sujeitos constroem de si e dos outros em suas convivências, que se relaciona ao conceito de identidade resultante de multirreferencialidades, provindas de saberes da formação do sujeito, das pessoas de seu meio social, das comunidades nas quais participa e dos espaços de atuação profissional, “[...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (LARROSA, 2014, p.32).

A partir de estudos sobre as narrativas (auto)biográficas como prática pedagógica, Passeggi (2011, p.147) reflete sobre a “ressignificação da experiência”, no contexto da formação de formadores. A autora afirma que a experiência é um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto) biográfica em educação, que se torna complexo quando somado ao termo da “identidade”.

A referida autora explora a *experiência em formação* a partir de pesquisas conduzidas nos últimos dez anos sobre narrativas autobiográficas (orais e escritas), das quais organiza em três partes: a aproximação entre recortes históricos da noção de experiência para pensar modos de compreender e ressignificar as experiências e práticas de formação; experiência com “grupos reflexivos” que partilharam experiências, reflexões e ressignificações uns com os outros; e identifica elementos da linguagem e consciência histórica para tecer considerações a respeito das experiências provindas da narrativa na formação docente (PASSEGGI, 2011, p.148).

Em Passeggi a experiência é compreendida a partir de si própria e “[...] deve ser situada no contexto imediato das tradições, que sua vez se amplia em círculos cada vez mais amplos para se estender à totalidade histórica, até atingir um conhecimento histórico universal”

(PASSEGGI, 2011, p.149). Fundamentada em Ricoeur (1986)¹⁸⁹ sustenta que “[...] é na construção de um enredo para a história que se dá forma à experiência, que ela adquire sentido, é ressignificada” (PASSEGGI, 2011, p.151), assim a consciência histórica faz parte do processo para se compreender a experiência vivida e singular (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Delory-Momberger (2006) contribui com a fundamentação a respeito das narrativas e experiências dos sujeitos. A autora defende que “é a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos *argumentos* entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão” (p.363).

Segundo a referida autora, as *experiências de formação* podem ser organizadas nas perspectivas de um projeto, afirma que a dimensão do projeto “[...] é assim constitutiva no procedimento de formação na medida que instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366). Este exercício de (auto)identificar-se coaduna com o conceito de *biografização, ou saber biográfico*, “saber que vem do singular” ou ainda, “*saberes da experiência*” nas narrações individuais”, também desenvolvido pela autora (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.139).

Neste sentido, Vieira e Henriques (2014) afirmam que a representação de nossa experiência de vida é, uma narrativa, e nós “utilizamos a narrativa como uma ferramenta, a fim de organizar nosso contato com o mundo em termos de uma experiência inteligível” (p.164).

Ademais, para Breton (2020) a experiência ancora-se em tradições hermenêuticas, das quais destaca Dilthey¹⁹⁰ e Ricoeur. Breton busca uma epistemologia da experiência, diferenciando as narrativas ao questionar:

[...] as formas de conhecimento produzidas pela exploração da experiência vivida entre **detalhe** e **duração**. Se a narração biográfica permite captar a experiência vivida através da agregação dos acontecimentos de acordo com uma lógica que permite manifestar o desdobramento dos fenômenos ao longo do tempo, o poder da descrição detalhada reside nos seus efeitos de elucidação das dinâmicas e associações lógicas envolvidas na configuração da narrativa, na construção das estruturas narrativas e nos hábitos interpretativos [...] (BRETON, 2020, p. 20, grifos do autor).

A pesquisa de Breton (2020) apresenta a “*experiência de referência*”, se refere àquela já vivida, e a “*experiência narrada*”, a que se “concretiza nos discursos ou nos textos” (p. 17), para exemplificar os fenômenos experienciais. Este paralelo do autor, nos remete aos projetos

¹⁸⁹ Passeggi (2011) utiliza a obra de RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action: essais d'hermeneutique*. II. Paris: Seuil, 1986.

¹⁹⁰ Segundo Dilthey (1999), a experiência interna na qual ele “apercebe” sua situação, não pode por si só trazer-lhe à consciência a sua própria individualidade, “somente na comparação” dele mesmo “com os outros” que ele faz a experiência “do individual” nele, ser consciente: “[...] somente então que minha própria existência se distingue de outros se torna consciente” (p.13).

de formação com as histórias de vida desenvolvidos por Josso (1999; 2006; 2007; 2014), como mencionado, sobre as referências que os sujeitos revelam das “ciências do humano”, o que reforça a ideia de que a construção das experiências e da identidade se referenciam, também, nas epistemologias estudadas na trajetória de vida, principalmente, na vida adulta com a formação inicial no curso de graduação, como as narrativas das pedagogas entrevistadas vêm demonstrando nesta tese.

5.6 Análise das Entrevistas Narrativas – Experiências: 3ª etapa Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010)

Face aos referenciais explanados, seguimos nas análises das entrevistas narrativas com 3ª Etapa Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010), das experiências, para o alcance dos objetivos da pesquisa. Dirigimos às participantes a **Questão gerativa nº 5: Narre alguma experiência profissional que passou a fazer parte da pedagogia cotidiana.** Das transcrições das narrativas, destacamos alguns excertos nos Quadros 37 e 38.

Quadro 37. 3ª Etapa Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010)
Experiências Profissionais da Pedagogia Cotidiana

<p>Políticas de Estágios Supervisionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Em relação aos estágios, temos muitos problemas de parcerias com as escolas. Questões de ser prioritariamente na escola pública, que eu acho é o correto, o estudante que está em uma universidade pública, tem que passar por uma escola pública, ao menos um semestre, e é muito importante. E fomos elaborando políticas de estágios, com questões que a gente via no cotidiano, [por exemplo], aparecia estudantes que apresentava problemas para conseguir estágio, de interdisciplinaridade, sabe" (Alice).</i>
<p>Pensar Metodologias e pensar o outro de uma forma única</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu também escolhi a ser psicopedagoga porque gosto desse contato com a sala de aula, eu gosto muito da relação "o eu com o outro", [...] porque cada um aprende de um jeito, cada um tem uma história, uma cultura. E quando penso em algo para "ele" (o sujeito) eu penso no "outro". Eu penso "para o outro" que têm uma história diferente, uma necessidade diferente. A pedagogia me ensinou a pensar metodologias e pensar o outro de uma forma única, então me ajudou muito mesmo" (Eulália).</i>
<p>Coordenação de Monitoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Nós implementamos a certificação de monitoria, acompanhamos a efetivação das atividades e a carga horária realizada. São monitores de vários cursos, tanto monitores voluntários ou remunerados. A assessoria pedagógica faz todo o processo desde o edital; a seleção; o acompanhamento; e a certificação. Coordenamos os monitores da capital e do interior" (Elisa).</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa.

Quadro 38. 3ª Etapa Abstração Analítica (SCHÜTZE, 2010)
Experiências Profissionais da Pedagogia Cotidiana

<p><i>Atividades Complementares: atividades de extensão universitária</i></p>	<p>• "[...] a questão foi a das atividades complementares. Os estudantes precisavam de atividades complementares para o cumprimento da carga horária curricular, mas precisavam ir à capital ou a outros campi para poder participarem de eventos, porque não tinham eventos em sua cidade. Então nós organizamos e elaboramos uma agenda de eventos acadêmicos, de semanas acadêmicas para todos os cursos" (Carolina).</p>
<p><i>Projeto Pedagógico de Curso</i> <i>Avaliação Institucional</i></p>	<p>• "Quando cheguei aqui de outro campus, eu comecei a estudar sobre os PPCs dos cursos, sobre a estrutura curricular, a matriz curricular. [...] Começamos a acompanhar os relatórios de avaliação institucional, o relatório do ENADE, da autoavaliação, da avaliação do ensino, das comissões que vêm em in loco, comissões de verificação e renovação do reconhecimento. Então buscamos todos estes dados, para uma análise, onde que está se fortalecendo, onde não está [...]" (Elza).</p>
<p><i>Organização do trabalho</i></p>	<p>• "Procuo organizar o trabalho, sou muito de ir atrás para aprender, e como pessoas estavam aposentando, não tinha nenhum manual ou orientação para seguir. A minha primeira pós-graduação foi em gestão escolar, supervisão e orientação, então sempre busquei essa questão da organização, gestão, direção. O cotidiano do pedagogo tem muita prática, o concreto mostrado" (Marília).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa.

Em sua fala, a Alice nos conta que foi aprendendo com as questões que chegavam e colaborou na elaboração de uma política dos estágios supervisionados. Explica:

*[...] a gente foi aprendendo que o diálogo com as escolas e com os supervisores, professores, foi sendo construído assim, na conversa com os supervisores (professores), com os estudantes e com os orientares professores da universidade. Assim foi sendo **construída essa questão da política** e de como a gente lida com os **estágios**, apesar de ainda ser um "nó" bem grande no currículo, acho desde que estudei na graduação, a questão do curso noturno e os estágios são desafios (Alice).*

Outra experiência que marca o texto narrativo, refere-se à Eulália, que fala da interrelação de ser psicopedagoga com o ser pedagoga em seu dia a dia, de lidar com o outro que tem uma história diferente, uma cultura e necessidade diferente. Conta que a pedagogia a provoca a pensar metodologias para os sujeitos que são únicos.

Ao rememorar experiências que marcaram sua trajetória profissional, Elisa nos fala ter identificado estudantes com variados casos de dificuldades que precisaram de encaminhamento. Dentre estes casos, também identificou estudantes que planejavam tirar a própria vida.

Através de sondagem, e relatos, descobri que um aluno não estava bem, então chamei ele para conversar. Nos primeiros contatos o aluno não quis conversar [se abrir], mas depois de dois dias ele confessou que tentou o suicídio. Então falei com o pai, que nem sabia que o filho estava passando por problemas, nos disse que trabalhava o dia todo e quando o menino chegava da universidade ficava trancado no quarto [o filho tinha quarto individual]. O pai pensava que ele [o filho] estava estudando. Então encaminhamos [esse aluno] para o serviço psicológico da universidade, e o pai também o colocou para tratamento fora. Era um aluno que não tinha mais esperança

em nada. Então conversei com um professor, contei da situação deste aluno, que ele já tinha sido reprovado duas vezes no TCC e precisava de um professor [orientador] que o acompanhasse. O professor aceitou e o aluno conseguiu se formar, conseguiu sair, ficou bem. Então isso foi como um prêmio para mim. No dia a dia quando a gente está bem pra baixo, se sentindo bem desvalorizada, uma situação desta mostra o quanto é importante a atuação do pedagogo, desse acompanhamento do pedagogo para a vida dos alunos (Elisa).

Como vimos neste excerto narrativo da interlocutora, este episódio retrata uma experiência que marca sua trajetória na universidade. Rememorar os bons resultados do acompanhamento estudantil diferenciado no cotidiano a motiva mesmo quando não percebe a devida valorização profissional. Outra experiência narrada refere-se à promoção de condições institucionais para a realização das atividades complementares pelos estudantes:

[...] Naquele primeiro momento, foi um evento por curso ao ano, e no ano seguinte, organizamos dois eventos por ano para cada curso. Assim, começamos a movimentar a universidade com as atividades acadêmicas não só as de ensino, mas chamamos a comunidade para participar, para que a universidade fosse vista na cidade, na comunidade, naquela região, como sendo importante, tanto na formação de profissionais que irão atuar nos municípios, em cidades, como nos povoados mais distantes do interior. Então começamos a fazer essa mudança, eu digo que isto foi algo que marcou muito a minha vida. Hoje eu saí daquele campus, mas conheço toda a realidade, os eventos continuam acontecendo até hoje. Passamos a fazer um trabalho mais próximo da comunidade justamente para mostrar que a universidade não é algo tão distante dela, que está lá para que [a população] também usufrua (Carolina).

Como demonstra o excerto acima, foi marcante para a Carolina a promoção de atividades de extensão tanto para os estudantes integralizarem seus currículos, como o fato de convocarem a comunidade para conhecer a universidade local. Reforça que recebem a muitos estudantes e que dialogam a respeito dos problemas, e, quando se excedem as condições de atendimento para além da formação de pedagogia, encaminham para os especialistas.

Recebemos muitos alunos para conversar e dialogar, eles trazem os problemas deles. Obviamente não temos condições profissionais de responder [a tudo], por exemplo, psicologicamente, para dar com atendimento psicológico, não é essa a nossa formação, mas encaminhamos a quem é da área específica na universidade. Então é assim, esta tem sido a nossa missão, temos tentado levar com muito carinho, com muito profissionalismo, e sempre com atitude, porque o nosso trabalho é isto, e nós somos felizes! (Carolina).

Na fala da Elza, ela nos afirma que as experiências mais marcantes perpassam pela orientação da implementação, da construção e reformulação de projeto pedagógico de curso-PPC, e questiona:

Quando a gente começa a pensar em uma concepção, qual é a concepção da instituição? E a gente começa a pensar esse PPC independente do campus que eles estejam, a partir de uma concepção geral, e parte deste PPC, é pensado a partir de uma concepção para atender a especificidade daquela localidade, a gente começa a trazer uma identidade institucional. Quando cheguei aqui de outro campus, eu

comecei a estudar sobre os PPCs dos cursos, sobre a estrutura curricular, e a matriz curricular (Elza).

Elza nos conta que engajou toda uma discussão em sua instituição acerca do PPC. No primeiro momento ainda não tinha Núcleo Docente Estruturante (NDE), ele foi concebido depois, então buscou por representações dos colegiados, das coordenações de cursos, e lutou para implementar movimento de diálogo para transformar aquele cenário. Explicita que também colaborou na implementação de processo avaliativo, “[...] o que fez toda a diferença na instituição” (Elza). Nos conta que utilizam muito os relatórios de avaliação institucional.

Além de promover uma (re)organização no trabalho com foco pedagógico desenvolvido na universidade, narrado como experiência, Marília nos conta que antes de trabalhar em sua atual instituição, já trabalhou como docente em creche institucional:

O serviço na creche era mais “braçal” e na hora dos relatórios e planos semanais, nós mesmos que produzíamos os materiais de aula. E nos primeiros anos eram só relatórios que contemplavam cada criança e em cima de cada eixo. Depois começaram a utilizar os portfólios e eram uma reliquia. [...] Os portfólios eram pensados, planejados, não somente por obrigação de fazer, mas eu penso que para a criança aprender tem que ser trabalhado do concreto (Marília).

Como as narrativas demonstram, a experiência é uma “característica que qualifica os profissionais como pessoas, cuja trajetória é construída à base de experiências práticas” (FLICKINGER, 2014, p. 97). É o saber acumulado das experiências vividas no cotidiano do profissional que proporciona condições para o trabalho pedagógico em qualquer área de conhecimento (*ibid.*). Isto expande ao conceito de *phónesis*¹⁹¹ defendido por Gadamer, e dele Flickinger aborda a questão da experiência que atua sobre o saber atual do profissional, “enquanto um teste de sua validade, isso pode levar à necessidade de acrescentar-lhe algo ou mesmo de substituí-lo por outro saber. E assim modificado, esse saber será exposto de novo e sempre ao exame da práxis futura” (FLICKINGER, 2014, p.99).

Corroborando a este conceito de Flickinger, evidenciamos nas entrevistas a importância das experiências acumuladas pelas pedagogas através de suas práticas e de situações vividas. Os conhecimentos que as constituem são acionados nos cotidianos e referenciam a tomada de decisões quando as situações lhes requerem que estes saberes sejam aplicados.

Foram identificadas nas entrevistas narrativas *saberes de experiências* (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012; DELORY-MOMBERGER, 2016; LARROSA, 2014), dos quais destacamos: *saberes experienciais de políticas de estágios incluindo questões interdisciplinares (Alice);*

¹⁹¹ A frônese (do grego antigo, *phrónesis*), na ética aristotélica distingue-se de outras palavras com que se designa a sabedoria por ser a virtude do pensamento prático, sendo traduzida habitualmente como sabedoria prática.

saberes experienciais de psicopedagogia, metodologias, o “pensar no outro” de forma única (Eulália); saberes experienciais de coordenação de monitoria no ensino de graduação (Elisa); saberes experienciais de atividades complementares, com semanas acadêmicas integrando à extensão universitária (Carolina); saberes experienciais de trabalhar com o projeto pedagógico do curso e com avaliação institucional, com o relatório do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (Elza); saberes experienciais de organização do trabalho na prática do cotidiano universitário (Marília).

Estes *saberes experienciais*, aproximam-se do conceito de *relação com o saber* do pensamento de Charlot (2000) do qual define como “uma forma de relação com o mundo”, tendo como ponto de partida a condição antropológica, “fundamento de toda e qualquer elaboração teórica sobre a relação com o saber” (p.77). Segundo o autor, a relação com o saber se dá em três pontos: “é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*” (CHARLOT, 2000, p.78).

Da identidade profissional discorremos sobre os conceitos fundantes do perfil profissional do pedagogo explicitado, essencialmente por Brzezinski (2011a; 2011b).

Compreendemos que nesta relação com o saber, as pedagogas selecionaram memórias do passado, articulando a uma narrativa pessoal e profissional com identidades que se apresentam no presente vivido e vislumbram propósitos para as ações futuras demonstrando um entrecruzamento de suas identidades que vão se constituindo na temporalidade social, cultural e escolar, com um *caráter narrativo da experiência* (ARFUCH, 2010) em seus espaços comunitários de atuação universitárias.

Salientamos que o modo como foram organizadas cada seção da 3ª etapa das *abstrações analíticas* (SCHÜTZE, 2010) relativas a cada eixo pesquisado - do currículo, das pedagogias, identidades e experiências – foi resultante do estudo do texto narrativo diante do método utilizado, visto que na medida em que as questões provocativas iam sendo realizadas nas entrevistas e as interlocutoras rememoravam fatos mesclados, nem sempre suas falas eram relativas àquela questão lançada, por exemplo, algumas narrativas referentes à primeira questão apareciam em outras, tendo ocorrido em todos os textos narrativos. Por isto fizemos um “mapeamento interno” dos textos narrativos transcritos na primeira etapa de análise *formal do texto* (SCHÜTZE, 2010), organizando-os por eixos de interesse da tese.

Na sequência, o Capítulo 6 realiza uma sistematização das análises das etapas do método de Schütze (2010), compondo assim o constructo do currículo narrativo.

6. CURRÍCULO NARRATIVO DE UMA PEDAGOGIA NARRATIVA

Com base na investigação a respeito do currículo da formação inicial das pedagogas participantes (Capítulo 3), da pedagogia narrativa (Capítulo 4), e de quais as identidades narrativas e experiências que se revelam das pedagogas entrevistadas (Capítulo 5), neste capítulo realizamos uma sistematização das análises a partir do método da entrevista narrativa utilizado (SCHÜTZE, 2010) e apresentamos uma proposição de currículo narrativo provindo de pedagogias narrativas relacionadas às identidades das pedagogas das Universidades Estaduais brasileiras entrevistadas nesta tese, respondendo ao objetivo geral de pesquisa.

6.1 O Currículo Narrativo

Identificamos no estado da arte desta tese metadados de publicações que utilizam a pesquisa narrativa em diferentes articulações com campos de conhecimentos, e entre estes trabalhos muitas investigações buscam relacionar as práticas pedagógicas com métodos narrativos que promovam alguma relação com o campo do currículo, e em específico, o currículo narrativo. Entre estes trabalhos estão o de Pasuch e Franco (2017), com o currículo narrativo na educação infantil, e o de Rodrigues e Bianconcini Almeida (2020), que reiteram “a construção do currículo narrativo como, de fato, um *entre-lugar*” (p.222) nas tecnologias e na formação docente, tendo seus textos sido analisados naquela seção.

Desta feita, mesmo que no decurso da tese tenhamos discorrido em alguns momentos a respeito do conceito de currículo narrativo, avaliamos importante retomá-lo nesta breve introdução deste Capítulo, metaforicamente falando, vamos “girar o espiral”.

O termo *currículo narrativo* foi inaugurado por Ivor Goodson e se feito conhecido no Brasil principalmente a partir de sua comunicação na sessão especial intitulada “Currículo e história: entrelaçamentos metodológicos” realizada durante a 29ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu (Minas Gerais) de 15 a 18 de outubro de 2006 (GOODSON, 2007), tendo o texto sido publicado com o título “*Currículo, narrativa e o futuro social*” (GOODSON, 2007) e depois outros textos se sucederam acerca da temática (GOODSON 2013a; 2019).

O autor define o “*currículo como uma construção social*” (GOODSON, 2020, p.199) e segue realizando estudos e projetos de modo a aperfeiçoar suas teses, preocupando-se com a estrutura, políticas e a história do currículo, desafiando a hegemonia de poder e defendendo que “é preciso entender o pessoal e o biográfico para entender o social e o político. Isso é mais do

que verdadeiro na relevância da biografia pessoal na escolha do foco e método de pesquisa”. (GOODSON, 2019, p.22; 2020, p. 24).

As pesquisas do autor¹⁹² seguem ressignificando métodos narrativos, as maneiras de fazer pesquisa, faz provocações ao campo do currículo, da pedagogia, propõe outras maneiras de aprender, discute a formação de professores, e de outros sujeitos participantes das pesquisas, em um movimento dinâmico, crítico e dialético, não descartando o pós-moderno (GOODSON, 2011; 2020).

Goodson (1995; 2001; 2015; 2019) oferece padrões investigativos de que o currículo é um dos instrumentos de reprodução social, deste modo, busca agregar outras perspectivas de construção de currículos mais abrangentes a partir dos indivíduos, dos grupos ou coletivos intergeracionais.

O planejamento futuro da aprendizagem, o currículo como prescrição, é então totalmente inadequado para a ordem do trabalho flexível – nesta análise, está condenado e deverá ser rapidamente substituído por novas formas de organização. [...] A abordagem investigativa do currículo contextualizada e guiada por objetivos, debatida neste capítulo apresenta significativos recursos teóricos e práticos para atender a essa necessidade, porque leva a sério o “sujeito” que está aprendendo, com sua história de vida particular e suas aspirações [...] (GOODSON; CRICK, 2019, p. 99).

Goodson e Crick apontam que o currículo como prescrição está inadequado e precisa ser revisto por novas de organização que valorize o sujeito e suas necessidades de aprendizagem. Deste modo, como proposição, os autores trabalham com *projetos* contextualizados guiados por objetivos, que se movimentam em direção à construção de conhecimentos, ao reconhecimento e ao uso de formas de conhecimentos ainda presentes no “currículo prescrito”, pois ainda compõem o material para a avaliação e a validação públicas em massa. Segundo os autores, o processo do projeto¹⁹³ foi proveitoso porque “lhes deu um vislumbre mais profundo do ‘outro’ como pessoa em sua inteireza e alguma noção de sua história de vida” (*ibid.*, p. 102).

Goodson busca uma *nova teoria da aprendizagem*, que ao invés do conhecimento como aprendizagem de conteúdo do currículo prescrito, explora-se, para além do prescrito, a

¹⁹² Goodson ampliou sua teoria para muitos conceitos de diversos assuntos da área da pedagogia, dos quais destacamos: a *Pedagogia narrativa* (GOODSON; GILL, 2011); a *Aprendizagem narrativa* (GOODSON *et al.*, 2010); o *Capital narrativo* (GOODSON, 2006); a *Narrativa crítica como pedagogia* (GOODSON; GILL, 2014); as *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores* (GOODSON, 2015); entre outras publicações (GOODSON, 2013b).

¹⁹³ Estes projetos descritos pelos autores nos recordam dos projetos desenvolvidos por Paulo Freire acerca dos temas geradores (FREIRE, 2017).

aprendizagem pela narrativa (GOODSON, 2013c; GOODSON *et al.* 2010; GOODSON; GILL; 2011; 2014) “envolvida na construção e na contínua manutenção da narrativa na história de vida” (GOODSON; CRICK, 2019, p.113).

A aprendizagem primária é o tipo de aprendizagem que ocorre na elaboração e manutenção contínua de uma narrativa de vida ou projeto de identidade. O tipo de motivos que emergem na aprendizagem primária são aqueles como a busca, a jornada, o sonho, todos os motivos centrais para a elaboração contínua de uma missão de vida. Nós vimos este tipo de aprendizagem narrativa como central na maneira como as pessoas aprendem ao longo do curso de vida e percebemos que isso requer uma forma diferente de pesquisa e elaboração para compreender os tipos mais tradicionais de aprendizagem formal e informal. É neste ponto, na investigação da aprendizagem primária, começamos a desenvolver os conceitos de capital narrativo e aprendizagem narrativa (GOODSON, 2006, p. 16, tradução nossa).

O autor se refere a “aprendizagem primária” (*primal learning*) como referenciais de aprendizagem do curso de vida em que os participantes de sua pesquisa narram, e nas análises tenta maximizar o entendimento destas histórias de vida junto ao contexto coletivo, procurando compreender as rupturas entre a narrativa de vida individual e a coletiva e a experiência histórica (GOODSON, 2006). Vislumbra-se uma passagem da aprendizagem adquirida através do currículo prescrito para o narrativo.

A mudança de currículo que estamos analisando é a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescritivo para uma aprendizagem terciária de um currículo narrativo. Tal mudança se acelerará rapidamente, à medida que ocorra a mudança para uma organização econômica flexível. A inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado (GOODSON, 2007, p.251).

Como afirma Tadeu-Silva (1996) “as narrativas constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar o nosso eu” (p.176). A interação dinâmica entre três tipos de histórias está “no cerne do currículo como narrativa: *“minha história de vida; as histórias da minha cultura e tradição; e as histórias desveladas na construção e no uso do conhecimento”* (GOODSON, 2019, p. 113, grifos nossos).

Em obra publicada em 1996, *“Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política”*, Tadeu-Silva afirma que o currículo pode ser considerado como uma narrativa. “Ele traz implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens, sobre o conhecimento” (TADEU-SILVA, 1996, p.177). Segundo o autor, além de ser uma narrativa própria, o currículo contém muitas narrativas que “contam histórias

muito particulares sobre o mundo, sobre o nosso lugar e dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o ‘outro’” (*ibid.*, p. 177).

Sistematizamos, portanto, os dados gerados pelas entrevistas narrativas realizadas com as pedagogas participantes da pesquisa das cinco Universidades Estaduais brasileiras averiguadas, a fim de mapearmos um currículo enquanto construção através dos processos formativos narrados pelas pedagogas, na integração dos conhecimentos acerca do trabalho e das práticas pedagógicas. Indagamos: “*as narrativas das pedagogas demonstram alguma composição disciplinar a partir de uma pedagogia para um currículo narrativo?*” Esta questão é contextualizada na 4ª Etapa: *Análise do Conhecimento* (SCHÜTZE, 2010).

6.2 Análise das Entrevistas Narrativas - 4ª etapa: Análise do Conhecimento (SCHÜTZE, 2010)

Recordamos que segundo Schütze (2010) depois de averiguados os eventos centrais das experiências torna-se possível explicitar os aportes teóricos argumentativos dos próprios narradores sobre sua história de vida e sua identidade, ou seja, estes “aportes podem ser observados nas narrativas iniciais da entrevista como na seção argumentativa e abstrata” (p.8). Podem ser construídos conceitos e reflexões, a partir das teorias explicativas sobre determinados acontecimentos ou escolhas, assim como avaliações sobre si mesmo, ou de episódios narrados pelo entrevistado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; WELLER, 2009; BOHNSACK, 2020). Deste modo, é possível que os entrevistados desenvolvam teorias explicativas sobre determinados acontecimentos e experiências.

Nesta etapa de análise leva-se em consideração os conhecimentos trazidos pelo portador da biografia do ponto de vista da perspectiva atual, das reflexões e percepções das entrevistadas na condição de pesquisadoras em educação. Weller (2009) traduz de Schütze¹⁹⁴ alguns principais “componentes não-indexados” ou formas como o portador reflete sobre sua biografia e características pessoais ou de episódios de vida durante a entrevista, dos quais podem caracterizar-se: a) *por autodescrição biográfica ou teorias sobre o “eu”*; b) *teorias explicativas*; c) *avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia*; d) *Explicações ou construções de fundo*; e) *Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação*; f) *Descrições abstratas*; g) *Avaliações gerais e teorias comentadas*.

¹⁹⁴ Cf. SCHÜTZE, Fritz. *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Fernuniversität Hagen*. Hagen, 1987.

Diante das vozes transcritas das profissionais ouvidas, destacamos alguns excertos do que interpretamos como conhecimentos construídos pelas pedagogas desde os primeiros episódios rememorados até a parte de finalização da entrevista narrativa. São destaques dos componentes achados em um movimento *refigurativo* (RICOEUR, 2010a).

Quadro 39: Conhecimentos revelados nas Entrevistas Narrativas - Eixo: Pedagogia

Entrevistas	Características (SCHÜTZE (2010))	Pedagogia: Narrativa
Pedagoga 1	<i>Teorias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulação de aprendizagem: Teoria de Bandura • Estudos de Produção Acadêmica: escrita mais crítica • Atuação do pedagogo na Educação Superior
Pedagoga 2	<i>Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de Linguagem: para compreender aqueles com dificuldades de linguagem, pessoas especiais com síndromes • Estudos de Educação Especial
Pedagoga 3	<i>Avaliações gerais e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Pedagógico de Curso; • Estudos sobre Formação de Docentes • Formação de monitores • Conteúdos de Assessoria Pedagógica; • Estudos acerca de questões sociais.
Pedagoga 4	<i>Teorias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação do pedagogo na Educação Superior • Formação continuada (de si mesmo) e promovida a sujeitos relacionados ao trabalho
Pedagoga 5	<i>Teorias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação do pedagogo na Educação Superior • Formação continuada de conhecimentos requeridos para profissão
Pedagoga 6	<i>Avaliações gerais e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas voltadas às identidades de gênero • Direito: conteúdos de direitos e deveres

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Estes conhecimentos oriundos das narrativas das entrevistadas demonstram quais conteúdos são mais requeridos para uma (auto)formação continuada das pedagogias vivenciadas no cotidiano e que não foram contemplados na formação inicial do currículo do curso de pedagogia. Sendo o conteúdo mais destacado pelas narrativas: a “*atuação do pedagogo na educação superior*”. Este conhecimento é do campo de estudo da *pedagogia universitária* (PIMENTA; ALMEIDA, 2009; CUNHA, 2009), que pode ser elucidado por Cunha e Isaia (2006):

Pedagogia Universitária: campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. Notas: reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características (CUNHA; ISAIA, 2006, p.351).

Segundo as autoras, sendo um campo científico em fase de legitimação, precisa de legitimação da própria comunidade universitária, da “professoralidade do docente da educação superior” (CUNHA, 2018, p. 10), pontuam ser importante reconhecer desta existência, de um “campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva, a qual se constitui na pedagogia universitária” (*ibid.*, 10).

Sobre a Pedagogia Universitária na Argentina, Lucarelli (2015b) reflete que a presença de Unidades Universitárias de Pedagogia e Orientação Profissional estão gerando a diferença na Universidade de Buenos Aires (UBA) desde os anos 1960 (LUCARELLI, 2015b):

[...] geram um significativo avanço na presença do pedagógico e didático na Universidade Argentina, e se materializa através do surgimento de grupos de profissionais das ciências sociais, pedagogos, psicólogos, sociólogos, preocupados com os processos que ocorrem em na aula universitária. Estes grupos (que desenvolvem principalmente atividades de formação para professores universitários nas áreas de ensino, aprendizagem, currículo, relações da educação com o contexto) irão posteriormente constituir equipes de orientação pedagógica universitária (*ibid.*, pp.104-105).

Como comenta Lucarelli, a presença do pedagógico e didático na UBA vem avançando no desenvolvimento significativas atividades de formação para professores universitários, o que é um diferencial¹⁹⁵. Neste sentido, interessante corroborar com a reflexão de Luckesi *et al.* (2003) a respeito do trabalho universitário, estão propondo trabalhos grupais no intuito da “apreensão do conhecimento”, e assumem a convicção de que “o saber, o conhecimento não é acabado[...]”, mas “o saber está em contínuo fazer-se” (*ibid.*, p. 157).

[...] O nosso esforço no trabalho universitário assume o objetivo de criar uma mentalidade que exija união e reunião de inteligência para conquistar novos e mais profundos conhecimentos, a fim de que possamos, mais competentemente e profundamente, transformar a realidade numa realidade humana (LUCKESI *et al.*, 2003, p.157)

Ao refletirem da necessidade de esforço e união, os autores nos remetem à importância da participação da comunidade de cada faculdade na discussão e reformulação de projetos políticos pedagógicos de cursos (VEIGA, 2004). Portanto, nossa análise suscinta acerca do conhecimento demandado que mais apareceu, a *pedagogia no contexto universitário*, nos revela que é possível trabalhar com a pesquisa narrativa e as disciplinas/conteúdos curriculares em ambientes profissionais.

¹⁹⁵ Sobre isto, Cf. a tese de Carrasco (2020) revela um estudo sobre as Assessorias Pedagógicas de quatro universidades, sendo duas no Brasil, uma Argentina e outra no Uruguai.

Com sólida base no currículo da formação inicial em pedagogia, as entrevistadas percebem outros conteúdos no cotidiano universitário que não estavam naquela formação. Deste modo buscam uma (auto)formação epistêmica-curricular no trabalho, somado às experiências pessoais e profissionais, que formam as identidades.

Importante salientarmos que nos fundamentamos em Young (2010) quando este resgata conceitos de Vygotsky em relação aos traços reflexivos dos conceitos científicos adquiridos na vida cotidiana. A partir dos conteúdos que vêm dos cotidianos as profissionais refletem com base em sua formação inicial, os conteúdos aprendidos nos núcleos formativos, produzindo novos saberes e depois retornam esta reflexão para o cotidiano universitário.

De acordo com Gauthier *et al.* (1988) a pedagogia “só pode assumir plenamente o seu papel na medida em que se tornar *lugar* onde o saber se constrói; não somente um saber privado (o saber experiencial), mas também um saber público validado, ligado à ação, o saber da ação pedagógica” (p.391).

Portanto, do conjunto das entrevistas, identificamos os conteúdos relacionados à atuação do pedagogo na educação superior, componente do tema da *assessoria pedagógica*, se repete em quatro das seis entrevistas narrativas, como demonstrado no Quadro 40 da *análise de conhecimentos*.

Quadro 40. Conhecimentos revelados nas Entrevistas Narrativas: Eixo da Identidade Profissional

Entrevistas	Características (SCHÜTZE (2010))	Identidade Profissional das Pedagogas
Pedagoga 1	<i>Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar às coordenações • Participar nas reformulações curriculares • Estudar as normativas das DCN e as deliberações dos Conselhos Estaduais • Apoiar na Avaliação institucional
Pedagoga 2	<i>Avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os métodos de trabalho • Compreender como o mundo aprende • Melhorar as relações interpessoais • Organizar e planejar o trabalho
Pedagoga 3	<i>Avaliações gerais e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar pedagogicamente a universidade • Assistência estudantil
Pedagoga 4	<i>Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar pedagogicamente a universidade • Coordenar, organizar e alocar assessores pedagógicos na universidade
Pedagoga 5	<i>Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar pedagogicamente a universidade • Pensar na organização dos currículos dos cursos • Discutir projetos pedagógicos • Trabalhar processos avaliativos: verificar dados, analisar e ouvir estudantes quanto as dimensões didáticas e pedagógicas • Planejar melhorias para a realidade a partir da avaliação institucional realizada • Buscar caminhos para afirmação do lugar do pedagogo em espaços de gestão

Continua...

Entrevistas	Características (SCHÜTZE (2010))	Identidade Profissional das Pedagogas
Pedagoga 6	<i>Teorias explicativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar na parte pedagógica, tentando juntar o lúdico ao trabalho cotidiano • Apoiar aos professores, principalmente aos que são bacharéis

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas

No Quadro 40, as entrevistas narrativas revelaram 20 características da identidade profissional das pedagogas que trabalham nas universidades estaduais brasileiras, participantes de nossa pesquisa. Compreendemos que a identidade profissional predominante é a *assessoria pedagógica*, embora nem todas assumam esta nomenclatura por unanimidade.

Nossa pesquisa revela que as universidades estaduais têm realizado concursos públicos para a nomeação de pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para suprir a necessidade de assessores pedagógicos. Embora algumas universidades tenham avançado na institucionalização do espaço de atuação do assessor pedagógico com resoluções aprovadas em instâncias superiores, uma parte das pedagogas ainda não têm esta função assegurada, o que pode ocasionar uma transitoriedade para outros espaços de atuação dentro da universidade.

Cunha (2014) aponta que no Brasil “as assessorias pedagógicas ainda não alcançaram o adequado reconhecimento de seu trabalho no espaço acadêmico e podem ser diversas as explicações para esse fenômeno”: a crise de valorização do ensino; desafios cada vez maiores para o processo de ensino e aprendizagem em um contexto contemporâneo; e a falta de reconhecimento do “próprio campo pedagógico, que está exigindo renovação, para enfrentar as mudanças culturais e epistemológicas atuais” (*ibid.*, p.44).

Esta nova realidade tem produzido estudos no Brasil e no exterior com a publicação de inúmeros artigos, teses e dissertações. Os estudos de Elisa Lucarelli a partir de práticas de assessorias pedagógicas universitárias na Argentina têm contribuído com as pesquisas deste tema no Brasil, como os trabalhos intitulados: *Universidad y asesoraamiento pedagógico* (LUCARELLI, 2015a); *Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina* (LUCARELLI, 2015b); *el asesor pedagógico en la universidad* (LUCARELLI, 2004), são alguns exemplos.

Em uma busca avançada na BDTD¹⁹⁶ com os descritores “assessoria pedagógica” AND “universidade” no título, aparecem dois trabalhos, sendo uma dissertação de Carrasco (2016) e uma tese, de Xavier (2019). Ainda que apareçam somente dois trabalhos na BDTD na data

¹⁹⁶ Busca realizada no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) em abril/2021.

investigada, encontramos informações em grupos de pesquisa¹⁹⁷ a respeito de mais duas teses defendidas no final de 2020: Conceição (2020) e Carrasco (2020), totalizando quatro publicações específicas acerca da temática. Sobre o assessoramento pedagógico em faculdades, cursos, carreiras e em outras áreas, Cunha (2014) explana:

Trata-se de uma estratégia onde o campo científico e/ou profissional se constitui na matriz de organização da ação da assessoria pedagógica. Significa que em cada Faculdade, Curso, Carreira ou Área há um ou mais assessores que atuam junto a docentes e aos estudantes, apoiando e estimulando ações propositivas de melhorias dos processos de ensinar e aprender.

Essas assessorias, algumas vezes, são compostas de profissionais com formação na área da educação e também na área científica específica. Já é comum a existência de profissionais híbridos, que vem de campos específicos e fazem formação pós-graduação em educação, qualificando a relação entre os campos que caracterizam seu fazer acadêmico (CUNHA, 2014, pp.50-51).

Sobre o trabalho de pedagogos em universidades, a dissertação de Tavares (2019) pesquisa sobre a identidade prática laboral de pedagogas técnico-administrativas em educação da Universidade de Brasília (UnB)¹⁹⁸. A autora conclui que se deve considerar o diferencial da rotina laboral na Educação Superior com suas “especificidades e que, por sua vez, não é a mesma da Educação Básica” (p. 125). O trabalho de Tavares reconhece que são muitas as atividades e atribuições diferenciadas, mas que não deixam de lado as preocupações de natureza pedagógica.

Neste sentido, a assessoria pedagógica que surge das entrevistas narrativas de nossa tese revela as seguintes características profissionais:

- A profissão da pedagogia na atuação em contexto universitário exige conhecimentos teóricos e práticos que vão construindo as experiências de vida;
- As assessoras pedagógicas são professoras licenciadas em Pedagogia;
- A assessoria é curricular e acadêmica multidisciplinar;
- A assessoria pedagógica é atuante e colabora com os processos de construção de projetos pedagógicos de cursos de graduação;
- A assessoria pedagógica participa dos processos de avaliação institucional;

¹⁹⁷ Grupo de Estudos e Pesquisa de Assessorias Pedagógicas Universitárias (GEAPU) vinculado à Universidade Federal de Alfenas com pesquisadores participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária da Unesp-Rio Claro, SP.

¹⁹⁸ Em relação à UnB, remetemos também à experiência da Faculdade de Educação (UnB), que na gestão da Profa. Lívia Freitas Fonseca Borges (2014-2018) foi estruturada uma Assessoria Pedagógica - da qual faço parte - fortalecendo a possibilidade de institucionalização das atribuições desta função, vindo a mesma a ser inserida no Regimento Interno da FE-UnB, aprovado em abril de 2020.

- A assessoria pedagógica realiza assistência aos estudantes de graduação, aos professores e coordenadores de cursos, a outros pares e monitores;
- A assessoria pedagógica participa da elaboração e promoção de cursos de formação continuada para docentes, outros assessores pedagógicos e monitores;
- A assessoria pedagógica realiza orientação educacional nas práticas pedagógicas cotidianas;
- Revelam uma pedagogia da práxis, onde a teoria e a prática do percurso de formação e profissional se encontram na organização do trabalho no contexto universitário;
- Revelam uma prática pedagógica, considerada como um domínio específico da profissão docente, que vai constituindo a identidade profissional a partir de funções do espaço de atuação universitário;
- Revelam profissionais reflexivos de suas práticas pedagógicas;
- Revelam pedagogas que estudam e pesquisam os temas institucionais que surgem no espaço universitário.

Esta seção também nos revela, que as pedagogas são *professoras-pesquisadoras-gestoras* (BRZEZINSKI, 2011b). Como vimos na pesquisa empírica, as pedagogas entrevistadas são professoras licenciadas atuando em áreas específicas da educação superior; têm buscado amparo, cotidianamente, na pesquisa de seus temas de trabalho emergentes; têm realizado cursos de formação continuada em níveis de *lato sensu e stricto sensu*; e ainda, promovem formação continuada para docentes universitários, assessores pedagógicos e monitores no espaço de atuação profissional nas universidades estaduais brasileiras.

Isto significa que há avanços na valorização do *professor-pesquisador-gestor*, como verificadas nas análises, em um contexto de *inovação pedagógica* em espaços universitários (CUNHA, 2009). Neste sentido, Cunha caracteriza como sendo experiências inovadoras: *a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a gestão participativa; a reconfiguração dos saberes; a reorganização da relação teoria/prática; o processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; a mediação; e o protagonismo* (CUNHA, 2009, pp. 224-226).

Identificamos algumas destas características desenvolvidas por Cunha nas experiências narradas pelas pedagogas: *a gestão participativa; a reconfiguração dos saberes; a reorganização da relação teoria/prática; o processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; a mediação; e o protagonismo* (CUNHA, 2014).

A referida autora sugere a uma ruptura paradigmática para a compreensão do fenômeno humano, a fim de que seja reconhecida a legitimidade de diferentes fontes de saber (CUNHA, 2014p. 225). Destacamos que pesquisa narrativa tem se tornado um potente instrumento para esta possibilidade, ao proporcionar a revelação de saberes experienciais (DELORY-MOMBERGER, 2016; JOSSO, 2002; PIMENTA, 2012).

Stenhouse (2003) defende a necessidade dos professores serem, permanentemente, pesquisadores. Para o autor, não pode haver desenvolvimento curricular sem investigação e pesquisa dos processos educativos por parte dos professores, que devem ter predisposição para (re)examinar a sua própria prática de forma crítica, como vimos nas narrativas das entrevistadas, e disto depende o profissionalismo nas ações e situações de trabalho cotidiano.

As pedagogas entrevistadas se revelam como docentes-pesquisadoras que realizam reflexões críticas sobre suas práticas pedagógicas cotidianas (ZEICHNER, 2008). Segundo Zeichner a prática reflexiva é estruturante da formação docente, pois exercem juntamente a outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho.

Neste sentido, Nóvoa (1997) argumenta que surge a necessidade de construir uma visão dos *professores como profissionais reflexivos*, que supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. “Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar” (NÓVOA, 1997, p.37). Segundo Nóvoa (2013) as experiências e os estudos (auto)biográficos produzidos no âmbito da profissão docente nasce em um movimento do “universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (p.19).

De facto, a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 2103, p.20).

Nóvoa reconhece como um desafio intelectual e estimulante as possibilidades de se construir um *outro* conhecimento a partir das narrativas (auto)biográficas, de práticas profissionais de professores.

Neste sentido, Goodson (2015) nos fornece um cenário de análise para a identidade de professores como intelectuais ou investigadores e pontua que o professores de sua entrevista “renunciam a uma definição limitada do professor como um técnico, como um cumpridor, um

implementador dos objetivos de outras pessoas” (p.125). Do mesmo modo, os elementos abordados em nossa entrevista, demonstram que cinco das seis pedagogas entrevistadas ultrapassam esta visão tecnicista e denotam um sentido de autonomia identitária com perspectivas intelectuais de estudos do campo da pedagogia e do currículo (GIROUX, 1997).

Quadro 41: Conhecimentos revelados nas Entrevistas Narrativas: Eixo da Identidade Narrativa

Entrevistas	Características (SCHÜTZE (2010))	Percepções do “Ser Pedagoga” (identidade narrativa)
Pedagoga 1	<i>Autodescrição biográfica e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo pedagoga na educação superior • Aprendendo na prática • Construindo relações de trabalho • Trabalhando na reformulação curricular e adequação às DCN de cursos de graduação • Participando da avaliação institucional da educação superior
Pedagoga 2	<i>Autodescrição biográfica ou teorias sobre o “eu”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Construindo identidades, relação com a história de “si” e do “outro” • Compreendendo como o mundo aprende • Organizando o trabalho • Melhorando relações interpessoais • Planejando o trabalho
Pedagoga 3	<i>Avaliações gerais e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo assessora pedagógica • Assessorando a estudantes • Acompanhando pedagógico aos estudantes
Pedagoga 4	<i>Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo assessora pedagógica de referência • Tendo atitude profissional e pessoal • Demarcando o território profissional • Conscientizando da formação • Congregando e apoiando aos colegas de profissão • Reconhecendo à competência profissional
Pedagoga 5	<i>Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo pedagoga • Realizando de uma prática profissional embasada por estudos e pesquisas • Buscando de conhecimento do contexto de trabalho com base na formação, com compromisso e responsabilidade • Desenvolvendo um ser pedagogo com sensibilidade pedagógica da educação, de gestão e no relacionamento interpessoal
Pedagoga 6	<i>Teorias explicativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendo visão do contexto universitário • Se preocupando com a permanência do estudante

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas

Quem é o “Si mesmo”? Provocamos às entrevistadas com a questão: “como você se percebe como pedagoga?”. Somente a narradora pode dizer, seja qual fosse a resposta das interlocutoras, esta resposta seria do concreto, da realidade. “A realidade” só pode revelar-se por aquele que a vive, significando-a ao significar-se. “A-história-de-uma-vida’ enquanto contada a uma pessoa particular é obviamente, e num sentido profundo, um produto conjunto do narrador e do que é dito. O Si mesmo, seja qual for, a atitude metafísica de alguém face à

‘realidade’ [...]”, só pode revelar-se a partir do encontro que promova uma troca entre o narrador e o intérprete (BRUNER, 2008, p.153). Deste modo, pudemos apreender das identidades narrativas das pedagogas:

No reconhecimento de “si” (RICOEUR, 2006; 2010c):

- as pedagogas narram a “si”, o “ser” pedagoga, ou o “ser” assessora pedagógica;
- no reconhecimento de “si”, narram-se tendo atitude profissional e pessoal, com competência profissional para o desenvolvimento do trabalho;
- aprendem na prática e tentam compreender como o mundo aprende;
- participam; organizam; melhoram e planejam seu trabalho na educação superior;
- demarcam territórios profissionais;
- estudam e pesquisam.

No reconhecimento do “outro” (RICOEUR, 2006; 2010c):

- buscam no externo de si, o (re)conhecimento de si mesmas no contexto de trabalho universitário;
- percebem o assessoramento aos “outros”: aos estudantes da graduação; aos docentes; aos outros colegas; e à comunidade externa à universidade;
- constroem e melhoraram relações interpessoais no trabalho para “si” e para os “outros”, com sensibilidade pedagógica e de gestão.

Observamos que as narrativas do “*ser pedagoga*” se assemelham à questão: “*o que você faz?*”, embora não tenhamos provocado aqui sobre o “*fazer*”, mas sim sobre o “*ser*”.

Isto aponta que as responsabilidades profissionais se entranham com a constituição do pessoal, por isso Nóvoa (1997) confirma que não é possível separar as duas identidades. “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (*ibid.*, p.25). Sendo a formação construída através de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (*ibid.*, p.25).

Refletimos também com Ricoeur (2006) que a identidade tem dupla vertente, particular e pública, no entanto, “uma história de vida se mistura à história de vida dos outros”, considerando a alteridade do outro (p.118) e em função *mimética* interpretativa da “vida em ação” (BRUNER, 2008), como expressão da existência (FREYDELL, 2019).

Segundo Ricoeur (2006), a modernidade marca um avanço em relação ao “reconhecimento de si”, no plano da “consciência reflexiva de si mesmo”, o que denomina de “*ipseidade*”, do “si mesmo reflexivo” (RICOEUR, 2006, p. 105). Este reconhecimento ultrapassa do sujeito para uma coletividade, se dá nas relações humanas, tendo pessoas como referenciais ao longo da vida (ABRAHÃO, 2006; MARCOS, 2011; YUNES, 2012), sendo, portanto, antropológica, ontológica, educacional, social e cultural (CARVALHO, 2003), como marcam as entrevistadas.

A identidade narrativa captada das pedagogas aponta à importância do engajamento pessoal e profissional no trabalho desenvolvido na universidade, de forma reflexiva, realizada junto aos outros sujeitos de seu convívio. Para Ricoeur (2006, p. 115), “aprender a narrar-se” pode ser um benefício de “apropriação crítica. Aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”.

Corroboramos com o autor ao considerar que é no quadro da teoria narrativa onde acontece um primeiro desenvolvimento da “dialética concreta” da identidade (RICOEUR, 2006, p.116). Assim, a identidade narrativa captada das narrativas das pedagogas, é construída no convívio concreto de relações humanas de forma reflexiva e dialética, com atitude crítica de luta por reconhecimento ao se buscar demarcar seus territórios bravamente conquistados.

Esta constituição do “si” compõe o *saber da experiência* mediante as ações que vão se movimentando no campo de atuação profissional, como aponta a análise a seguir.

Quadro 42: Conhecimentos revelados nas Entrevistas Narrativas: Eixo de Experiências

Entrevistas	Características (SCHÜTZE (2010))	Experiências das Pedagogas
Pedagoga 1	<i>Avaliações gerais e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de políticas institucionais de estágios supervisionados com questões do cotidiano
Pedagoga 2	<i>Autodescrição biográfica ou teorias sobre o “eu”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar metodologias e pensar o outro de uma forma única
Pedagoga 3	<i>Teorias explicativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação de Monitoria da capital e do interior • Acompanhamento e identificação de estudantes com casos de depressão
Pedagoga 4	<i>Avaliações gerais e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de soluções para as atividades complementares: organização e elaboração de agenda para as atividades complementares • Atividades de extensão universitária
Pedagoga 5	<i>Avaliações gerais e teorias comentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos • Acompanhamento da avaliação institucional
Pedagoga 6	<i>Teorias explicativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da prática do trabalho cotidiano, onde não se tinham orientações

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas

Assim como as identidades, observamos há uma aptidão de se organizar as experiências a partir de narrativas, como estruturas e “eventos numa vida em ação” (BRUNER, 2008, p.66). São verdadeiros *saberes experienciais* que não se produziram de outra maneira, a não ser pela temporalidade das trajetórias de vida e trabalho.

A experiência, de um modo ou de outro, é sempre experiência da finitude, porque como acontecimento propriamente humano se dá inevitavelmente em um tempo e em um espaço concreto e, portanto, finito. A experiência é uma fonte de aprendizagem que mostra ao ser humano singular sua própria e inevitável finitude (MÈLICH, 2012, p.70)

Mèlich (2012) nos explica que a experiência supõe fazer um “trajeto para fora”, deste modo, “se alguém se encontra a si mesmo, é respondendo ao outro, às demandas do outro, as solicitações do outro, e não tem mais remédio que dá resposta a esse desafio, a esse acontecimento, [...] é, pois, inseparável da exterioridade” (p.70, tradução nossa). Por isto, sustenta Mèlich, que “experiência nos transforma” (p.70).

Percebemos este intuito nas narrativas das pedagogas entrevistadas, que as experiências rememoradas são oriundas de histórias e perspectivas educacionais (CLANDININ; CONNELLY, 2011), de experiências formadoras (JOSSO, 2006; CUNHA, 2010; SOUZA, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2016; 2006) de caráter tridimensional do tempo caminhado, pensado e vivenciado (ABRAHÃO 2006; DELORY-MOMBERGER, 2012). Em cada situação em que se demandou uma nova experiência, esta surgiu pelos sujeitos como produtores de conhecimento (PORTA-VÁZQUEZ *et. al*, 2019; PRADO, 2013; BRAGANÇA, 2011; 2018).

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida (BRAGANÇA, 2011, p. 161).

Com este entendimento, as narrativas das interlocutoras de nossa pesquisa demonstram saberes e aprendizagens experienciais, na medida em que os temas foram surgindo em seu dia a dia, estes foram sendo estudados e pesquisados em processos (auto)formativos de busca, no pensar, no coordenar, no identificar, no acompanhar e no organizar suas alternativas para aqueles momentos em que demandaram de suas atitudes ações reflexivas e inovadoras.

6.3 Análise das Entrevistas Narrativas - 5ª etapa: Comparação Contrastiva (SCHÜTZE, 2010) – Refiguração (RICOEUR, 2010a)

Para esta etapa da *comparação contrastiva*, a análise precisa desvincular-se do individual e realizar uma comparação entre os diferentes textos de entrevistas, a critério dos interesses de pesquisa (SCHÜTZE, 2010; WELLER, 2009).

Deste modo, nesta seção da *comparação constrastiva*, apresentamos a compilação dos resultados das análises das entrevistas narrativas geradas pelas questões rememoradas pelas interlocutoras participantes (Apêndice 2) e discutidas nos capítulos anteriores, revelando assim, *um currículo narrativo que provém de pedagogias narradas, identidades, e ainda, das experiências de pedagogas que atuam em universidades estaduais brasileiras* (Quadro 43).

Quadro 43. Comparação Contrastiva – Semelhanças (SCHÜTZE, 2010): Currículo Narrativo

CURRÍCULO NARRATIVO				
Compilação das Etapas de Análise das Entrevistas Narrativas				
<i>Questão geradora 1</i>	<i>Questão geradora 2</i>	<i>Questão geradora 3</i>	<i>Questão geradora 4</i>	<i>Questão geradora 5</i>
1. Eixo: Currículo Disciplinas do currículo de Pedagogia (que marcaram)	2. Eixo: Pedagogia Processos (auto)formativos	3. Eixo: Identidade Profissional	4. Eixo: Identidade Narrativa	5. Eixo: Experiências
<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia (Alice; Elisa; Carolina; Elza; Marília) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de conteúdos específicos não abordados na formação inicial referentes a atuação do pedagogo na educação superior (Alice; Elisa; Carolina; Marília) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar e pesquisar temas relacionados ao trabalho universitário cotidiano (Alice; Eulália; Elisa; Carolina; Elza; Marília) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer-se a “si mesma”, de “ser pedagoga” (Alice; Elisa; Carolina; Elza) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de políticas institucionais de estágios supervisionados com questões do cotidiano (Alice)
<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia (Alice; Eulália; Elisa; Carolina) • Sociologia (Alice; Eulália; Elisa; Carolina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos acerca de temas relacionados à aprendizagem (Alice; Eulália) 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar pedagogicamente a universidade (Alice; Elisa; Carolina; Elza; Marília) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber-se no aprendizado da prática profissional com estudos e pesquisas, buscando conhecimentos acerca do contexto de trabalho universitário. (Alice; Eulália; Elisa; Elza) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar metodologias e pensar o outro de uma forma única (Eulália)
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento (Alice; Elisa; Carolina) • Educação Especial (Alice; Elisa; Carolina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada de "si" mesma, processos (auto)formativos (Alice; Eulália; Elisa; Carolina; Elza; Marília) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar na avaliação institucional. (Alice; Elza) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer-se tendo atitude profissional e pessoal, com competência profissional para o desenvolvimento do trabalho. (Eulália; Carolina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação de Monitoria da capital e do interior do Estado (Elisa; Carolina)

Continua...

CURRÍCULO NARRATIVO				
Compilação das Etapas de Análise das Entrevistas Narrativas				
<i>Questão geradora 1</i>	<i>Questão geradora 2</i>	<i>Questão geradora 3</i>	<i>Questão geradora 4</i>	<i>Questão geradora 5</i>
1. Eixo: Currículo Disciplinas do currículo de Pedagogia (que marcaram)	2. Eixo: Pedagogia Processos (auto)formativos	3. Eixo: Identidade Profissional	4. Eixo: Identidade Narrativa	5. Eixo: Experiências
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo (<i>Alice; Elza</i>) • Didática (<i>Elisa; Marília</i>) • Metodologias de ensino (<i>Elisa; Carolina</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada promovida a sujeitos dos espaços de atuação na universidade (docentes, monitores e assessores pedagógicos). (<i>Elisa; Carolina; Elza</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de normativas das DCN e dos Conselhos Estaduais, e contribuição com as reformulações curriculares dos projetos pedagógicos de cursos de graduação. (<i>Alice; Elisa Carolina; Elza</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber-se no assessoramento dos estudantes da graduação, preocupando-se com que consigam integralizar o curso. (<i>Elisa; Marília</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de soluções para as atividades complementares (<i>Alice; Carolina</i>) • Atividades de extensão universitária. (<i>Carolina</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • História (<i>Elisa; Carolina</i>) • Organização do trabalho pedagógico/ensino (<i>Elisa; Marília</i>) • Práticas pedagógicas (<i>Alice; Elisa</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos acerca de políticas e temas relacionados a questões sociais (<i>Elisa; Marília</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização, planejamento do trabalho e apoio às coordenações de graduação. (<i>Alice; Eulália; Elza</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber-se construindo e melhorando as relações interpessoais no trabalho, considerando a construção de identidades de “si mesma” e do “outro”, com sensibilidade pedagógica e de gestão. (<i>Alice; Eulália; Carolina; Elza</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos (<i>Alice; Elza</i>) • Acompanhamento da avaliação institucional. (<i>Alice; Elza</i>) • Acompanhamento e identificação de estudantes com casos de depressão. (<i>Elisa</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Estágio nos anos iniciais do fundamental, e outros estágios (<i>Alice; Marília</i>) • Políticas (<i>Elisa; Carolina</i>) 	---	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento, acolhimento e orientação educacional a estudantes de graduação (assistência estudantil). (<i>Alice; Eulália; Elisa; Carolina; Marília</i>) 	---	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da prática do trabalho cotidiano, onde não se tinham orientações. (<i>Alice; Carolina; Marília</i>)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas

O Quadro acima demonstra um extrato dos dados gerados pelas entrevistas narrativas que foram sendo analisadas em cada seção da tese. Apreendemos que o painel retrata um possível currículo narrativo resultante dos eixos de pesquisa investigados em cada etapa de análise de Schütze (2010). No que tange às atividades profissionais narradas pelas pedagogas, não foi percebida nenhuma atividade desenvolvida junto à pós-graduação de suas instituições, somente ações interrelacionadas ao âmbito do ensino de graduação.

Estas dimensões abordadas nas entrevistas das pedagogas da pesquisa, apontam a narrativas que se entrecruzam a um currículo narrativo, ou seja, as narrativas revelam conhecimentos e conteúdos da pedagogia que não estavam presentes na formação inicial das interlocutoras, mas que são requeridos no cotidiano universitário e promovem uma autoformação (JOSSO, 2006; SOUZA, 2010; PINEAU, 2014). Pineau (2014) sustenta a ideia de que estamos em um período chamado idade *neocultural da autoecoformação* que se refere a um processo de formação “permanente, dialético e multiforme” (p.108). Segundo este autor, a autoformação parte da singularidade de percursos experienciados pelos sujeitos. Corroborando com Pineau, Souza (2010) compreende o sujeito como centro do processo formativo:

Compreender o sujeito como centro do processo de formação na perspectiva da abordagem existencial ou biográfica de formação, relacionada à autoformação, vincula-se à continuidade histórica e ao processo de formação de cada sujeito. A autoformação e a ecoformação articulam os princípios de autonomização e reflexividade do próprio sujeito, provocados a partir do investimento no conhecimento sobre si e sobre as práticas de formação, numa dimensão relacional de ator-autor de sua própria história de vida (SOUZA, 2010, p.175)

Souza sustenta que as questões relacionadas à autoformação são marcadas em cada tempo histórico vivido pelo sujeito em espaços individuais e coletivos de memória, que geram aprendizagens experienciais.

Com isto, compreendemos que os eixos desenvolvidos contrastam aos saberes experienciais individuais para uma totalidade que *reconfigura* (RICOEUR, 2010a) o currículo da formação inicial. As relações existentes no cotidiano universitário são parte do todo e a construção de saberes fica evidente para uma proposta de currículo narrativo integrado ao círculo hermenêutico, que é um processo dialético, do qual avocamos como *espiral hermenêutico* (RICOEUR, 2010a), proposto no próximo tópico.

São dados novos sentidos ao movimento do vivenciado que ao mesmo tempo “produz conhecimento sobre e a partir do vivido” (RODRIGUES; PRADO, 2015, p.100). Rodrigues e Prado (2015) apontam que a potencialidade da narrativa enquanto procedimento teórico-metodológico, “favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando-o em *conhecimento acadêmico*” (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 101, grifo nosso).

As pedagogas narram suas experiências, suas narrativas de si, expressando uma *configuração de si mesmas no presente* que constrói um outro tipo de conhecimento que se aproxima da sua realidade educacional, no ambiente universitário, com base em suas histórias

de vida e de formação, resultantes de processos antropológicos, culturais, sociais, educacionais, psicológicos e filosóficos, entre outros.

De acordo com Schütze (2010) na *comparação contrastiva* das entrevistas podem ser verificadas categorias opostas ou diferenças apresentadas nas entrevistas, deste modo optamos em destacar quatro diferenças positivas e três negativas percebidas a partir das análises das narrativas, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 44. Comparação Contrastiva das Narrativas - Diferenças

Diferenças Positivas	Diferenças Negativas
Promoção de formação continuada voltada para docentes, assessores e monitores.	Duas pedagogas não mencionam estudos (auto)formativos continuados acerca da atuação do pedagogo na educação superior.
Presença do acolhimento aos estudantes e explanação sobre o papel do pedagogo.	Duas entrevistadas não mencionam que participam de estudos ou discussões acerca da reformulação de projetos pedagógicos de cursos.
Presença de assessoria pedagógica em atividades de extensão.	Duas entrevistadas não reconhecem de si mesmas que são assessoras pedagógicas, mas em outros pontos do texto narrativo reconhecem que são pedagogas.
Identificação e acompanhamento de estudantes com problemas de depressão	--

Fonte: Elaboração da autora a partir das entrevistas narrativas

Entre os pontos que são um diferencial positivo, estão: a promoção de formação continuada para docentes, assessores e monitores; a presença e acolhimento aos estudantes e explanação sobre o papel do pedagogo; a presença de assessoria pedagógica em atividades de extensão; e a identificação e acompanhamento de estudantes com problemas de depressão.

Em relação as diferenças negativas percebidas, a primeira se refere a ausência de (auto)formação continuada referente aos assuntos da área de pedagogia da educação superior, questão observada em duas narrativas. Ou seja, embora as interlocutoras trabalhem como pedagogas na universidade, não estão atualizando seus conhecimentos de temas recentes em pauta da área de pedagogia, como a discussão acerca de DCN, por exemplo.

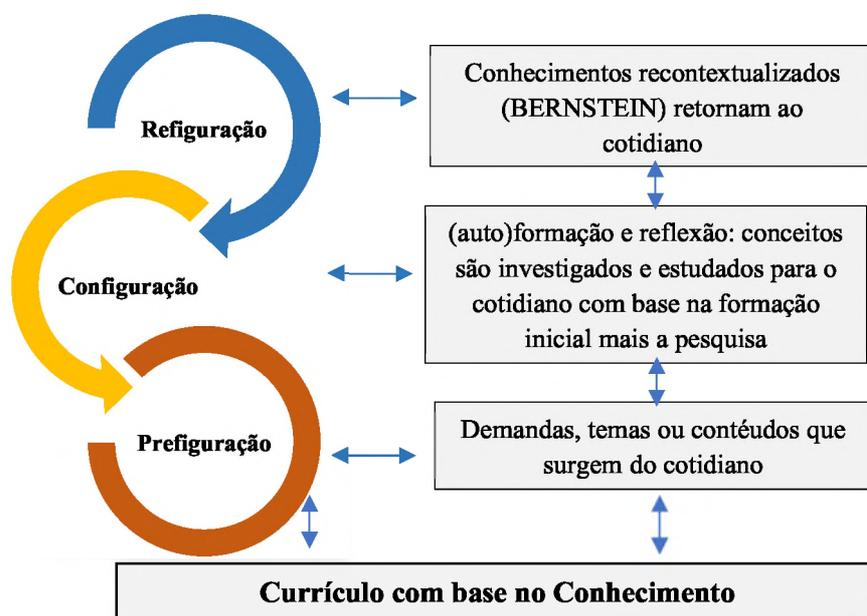
Outro ponto negativo identificado, foi a não participação em debates e estudos relacionados aos projetos pedagógicos de cursos nas unidades em que trabalham as profissionais entrevistadas, fato percebido em duas interlocutoras. Outro elemento foi em relação ao não reconhecimento da função de assessoria pedagógica por duas entrevistadas, somente reconhecem que são pedagogas, mas há uma dificuldade do reconhecimento daquela função, devido aos próprios espaços de trabalho tendenciosos ao reducionismo de atribuições pedagógicas somente ao trabalho administrativo, o que elas vêm tentando fazer a diferença a partir de sua formação.

Estes pontos negativos levantados indicam que é importante ampliar as discussões acerca da legitimação da função dos pedagogos universitários na assessoria pedagógica a fim de que não haja equívocos em relação ao perfil ou papel a ser desempenhado por pedagogos atuantes nas instituições de educação superior, e, principalmente nas universidades públicas. Percebemos que este problema começa, a princípio, nos próprios cursos de licenciatura que não preveem de forma elucidada as amplas possibilidades de atuação de pedagogos em espaços universitários.

6.4 Construção de uma Proposição Teórica do Currículo Narrativo - 6ª Etapa de Análise (SCHÜTZE, 2010) - Refiguração (RICOEUR, 2010a)

Nesta 6ª Etapa da *construção de um modelo teórico* (SCHÜTZE, 2010), consolidamos o objetivo central da tese de um currículo narrativo que provém de pedagogia narrativa, ou melhor, de *currículos, pedagogias, identidades e experiências*, propondo um modelo teórico com dois ensaios (Figuras 20 e 21) inspirados *a priori* no *espiral hermenêutico* de Ricoeur (2010a).

Figura 20. Ensaio 1: Início do Espiral Hermenêutico do Currículo Narrativo



Fonte: elaboração própria pela autora

Este ensaio (1) tem em sua base o *currículo centrado no conhecimento* (YOUNG, 2010; 2011; 2016) com eixos estruturantes (BORGES, 2015) para uma *construção social do currículo* (GOODSON, 1995; 2001; 2019; 2020) em uma interrelação com os conteúdos que vêm das experiências do cotidiano através das narrativas (auto)biográficas (BOLÍVAR; DOMINGO;

FERNÁNDEZ, 2001), onde o conteúdo do cotidiano é pesquisado, estudado e refletido (*configuração*) e depois de recontextualizado (BERNSTEIN, 1998) retorna para o cotidiano (*refiguração*) (RICOEUR, 2010a; PINAR, 2017).

A *tripla mimesis* (RICOEUR, 2010a) se entrecruzada com a recontextualização curricular (BERNSTEIN, 1998) proporcionada pelas narrativas dos sujeitos, movimento que também se assemelha ao método *currere* (PINAR, 2007; 2017) quando se ressalta que o *currículo é uma conversa complicada* na experiência cotidiana.

El infinitivo latino de currículum – *currere* – que invoquei em 1974 para enfatizar a experiência do *currículo*, a experiência vivida corporificada, como, estruturada pelo passado com foco no futuro. Para estudar essa experiência, sugeri um método em quatro etapas ou fases: o método *currere* com suas etapas regressivas, progressivas, analíticas e sintéticas. Na fase **regressiva**, voltamos (não simplesmente lembrados) ao passado ou a aspectos dele: por exemplo, a experiência escolar, a experiência de um professor ou texto influente, ou a relação contínua com uma disciplina acadêmica. Na fase **progressiva**, imagina-se o futuro (pessoal, social, político). Na fase **analítica**, esses textos e as experiências que eles registram são analisados e nos são fornecidos a fim de compreender o que antes poderia ter sido obscurecido por estar no presente. Essa subjetividade ampliada é **sintetizada**, no quarto momento ou fase, pela qual permite agir renovada nos mundos privado e público em que se habita (PINAR, 2017, p.56, tradução nossa).

O método *currere* invoca quatro fases que se complementam: *regressiva; progressiva; analítica e sintetizada*. Pensamos que este método de Pinar seja muito aproximado aos sentidos da *tripla mimesis* de Ricoeur, sendo importante considerá-lo a uma interrelação ao currículo narrativo, no intuito em que as fases promovem ressignificações aos conteúdos que estão sendo abordados ou estudados.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) fundamentam em Pinar o conceito de reconceptualização curricular, explicando que se trata do propósito em desenvolver novos modos conceituais de “falar sobre o currículo” (p.219). Corroborando com o pensamento de Pinar, os autores apontam que no bojo das quatro fases desenvolvidas estão as experiências e mostram que “o relato autobiográfico que um professor faz de seu processo formativo, se converte em um meio para se estabelecer vínculos mais próximos entre a formação e a vida” (p.221, tradução nossa), pontuamos aqui, as experiências provindas da ação.

Segundo Bernstein (1998) o campo recontextualizado tem uma função crucial na criação de autonomia fundamental em educação.

Podemos distinguir entre o *campo recontextualizador oficial* (CRO), criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados, e o *campo recontextualizador pedagógico* (CRP). Este último está composto pelos pedagogos de escolas e centros universitários e pelos departamentos de ciências da educação, as revistas especializadas e as fundações privadas de investigação. Se o CRP pode produzir algum efeito no discurso pedagógico com independência do CRO, haverá certa autonomia e se produzirão tensões com respeito ao discurso pedagógico e suas

práticas, mas, se só existe o CRO, não se terá autonomia (BERNSTEIN, 1998, p. 63, tradução nossa).

Bernstein explica que os agentes do espaço escolar como os pedagogos, são o diferencial no campo do currículo, sendo que sua autonomia *recontextualiza* o discurso oficial (CRO) de normativas curriculares, ao produzir, com autonomia, uma outra recontextualização pedagógica (CRP) do currículo prescrito. O que Bernstein chama de *pedagogização do conhecimento* (BERNSTEIN, 1998; 2003).

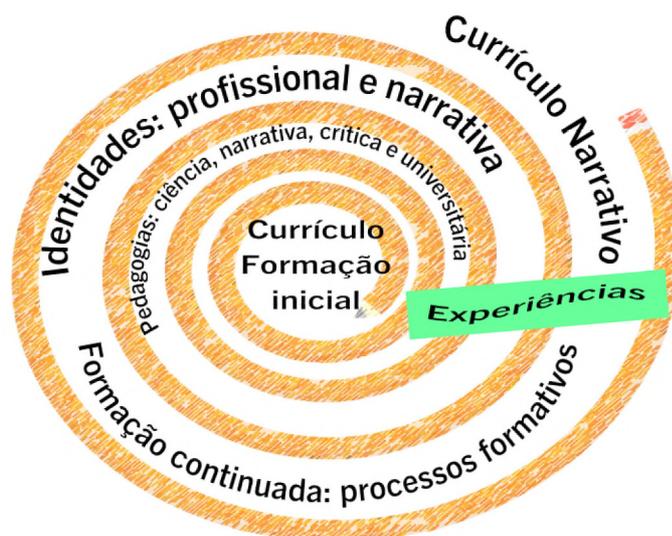
Ao se discutir sobre a teoria da recontextualização de Bernstein, Young (2014) reconhece duas pistas, uma é esta questão que destacamos acima, das agências CRP e CRO e suas distintas funções no processo tensionado de papéis no curso das normativas e na elaboração no âmbito das universidades, e a segunda pista, identifica três processos envolvidos nesta recontextualização: “como o conhecimento é selecionado; como é sequenciado; e como progride” (p. 200). Young sustenta, que para um currículo promover uma “progressão conceitual” com “ascensão epistêmica”, é preciso que se tenham marcos e fronteiras conceituais estabelecidos, de *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2016), de forma que se possa de fato “ascender” (p.200). A esta análise o autor se refere aos cursos de graduação, mas apontamos que pode ser aplicado como referencial ao currículo narrativo (GOODSON, 2007; 2019; 2020) proposto nesta tese.

Lopes (2008) argumenta que a concepção de contextualização do discurso e sentidos que se movimentam no interior das instituições escolares são resultados de apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, associados aos contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais, sendo que deste amálgama surge uma ideia de contextualização ligada “à valorização do cotidiano: é defendida a relação intrínseca entre os saberes escolares e as questões concretas da vida dos alunos” (LOPES, 2008, p.143).

A referida autora salienta a possibilidade da capacidade crítica de um currículo ser potencializada com uma recontextualização, e que há espaço para ressignificar os princípios instituídos oficialmente, o que ela chama de propostas híbridas, que dependem das finalidades educacionais, dos diferentes discursos curriculares e o contexto de sua produção.

A seguir apresentamos o nosso segundo ensaio do modelo teórico proposto ilustrado pelo *espiral hermenêutico do currículo narrativo* (Figura 21).

Figura 21. Ensaio 2: Espiral Hermenêutico do Currículo Narrativo



Fonte¹⁹⁹: Elaborado pela autora

Neste ensaio (2), imaginemos esta espiral hermenêutica em movimento sem fim (RICOEUR, 2010a), assim vislumbramos o currículo narrativo tendo no núcleo da formação inicial os *eixos estruturantes* epistemológicos curriculares do curso de pedagogia (BORGES, 2015), dos quais potencializam a formação continuada, tendo como referenciais os *conhecimentos poderosos* (YOUNG, 2010) em interlocução profícua com a pesquisa narrativa no processo *mimético* (RICOEUR, 2010a; PINAR, 2007; 2017).

Como demonstrado no *espiral hermenêutico do currículo narrativo*, a jornada começa a partir de um núcleo de conteúdos, quando vão somando-se as *pedagogias* ligadas aos processos de formação inicial e continuada nos cotidianos universitários. Neste movimento as *experiências* vão se construindo e sendo narradas pelas vozes que ecoam nos espaços e territórios em disputas nos quais lutam os pedagogos por sua *identidade* profissional e narrativa, *professores-pesquisadores-gestores* (BRZEZINSKI, 2011a; 2011b).

Portanto, as práticas pedagógicas geradas pelas atividades narrativas são muito diversas e produzem muitas possibilidades para a aprendizagem narrativa de profissionais no curso da atuação escolar e universitária (CONLE, 2014). Neste sentido, a dicotomia existente entre o saber paradigmático (estruturado) e a narrativa são colocados em movimento de complementariedade (RABELO, 2011; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDÉZ, 2001). Ou

¹⁹⁹ Imagem recuperada pelo Windows: licença *Creative Commons* (CC0 1.0) – domínio público universal. Disponível em: <https://freemvg.org>. Acesso em abr. 2021.

seja, temas que surgem do cotidiano podem transformar-se em “tipologias ou categorias paradigmáticas” de elementos que vão se combinando no caminho da produção de conhecimentos (RABELO, 2011).

Percebemos, portanto, que no espaço de atuação das pedagogas em cada universidade pesquisada, faz-se um trabalho pedagógico gerado com reflexão crítica ligada aos conhecimentos acionados em cada situação ou ação cotidiana que possa surgir, e ainda, revelam uma busca pelo reconhecimento da função. Deste modo, consideramos ainda, a presença de uma pedagogia crítica no vislumbre às lutas da profissão por uma emancipação e afirmação profissional imersas na pedagogia universitária.

Nesta tese trazemos muitos elementos para um debate profundo acerca de aspectos epistemológicos e metodológicos do campo do Currículo e da Pedagogia. Trata-se de um processo dialético entre o que se preconiza na estrutura posta para a formação inicial, especificamente orientada pelas políticas curriculares e do que se espera dos sujeitos, aqui do pedagogo. No entanto, verificamos que para o espaço de atuação do pedagogo universitário, como um campo empírico laboral, não se oferecem disciplinas na formação inicial com conteúdos básicos concernentes à educação superior.

Concordamos com Ferrarotti (2014) quando diz que precisamos encontrar um método apropriado, visto que o ser humano é um “universal singular, totalizado” e, “por isso mesmo, universalizado pela sua época, ‘retotaliza-a’ reproduzindo-se nela enquanto singularidade” (p.48). Afirma, que “o conhecimento integral de um se torna, assim, o conhecimento integral do outro. Coletivo social e universal singular reciprocamente” (*ibid.*, p.49).

Portanto, é possível uma nova teoria da aprendizagem explorando a construção de conhecimentos que vêm das narrativas (GOODSON, 2019). Coloca-se assim, a possibilidade de conjecturá-la com pensadores que buscam envolver de forma ampla os estudantes em suas próprias aprendizagens para significar experiências vivenciadas a fim de construir conhecimentos experienciados, como Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Célestin Freinet (1896-1966) e Paulo Freire (1921-1997).

O pensamento de Goodson (2006; 2019) a respeito da *aprendizagem narrativa* (GOODSON *et al.*, 2010; GOODSON; GILL, 2011), no que tange à utilização do espaço externo à sala de aula para provocar como “uma nova maneira de compreender a aprendizagem” (GOODSON, 2019, p.112), é uma estratégia que se assemelha aos estudos de Decroly, Freinet e Freire que já apresentavam elementos em suas pedagogias que fugiam ao convencional, quando buscavam novas maneiras de fazer o aluno aprender em ambientes externos, ou trazer

símbolos do exterior para o interior da sala de aula e assim ressignificá-los em concomitância aos conteúdos do currículo.

Como por exemplo, Decroly postula como a possibilidade do processo educativo, o professor trabalhar com os alunos não por disciplinas, mas por temáticas produzidas de temas gerados de observações na natureza, ou seja, trabalhava a ideia do todo para as partes, tendo a linguagem como um sistema de signos, acrescentando o termo “expressão” (DUBREUCQ, 2010). O francês Freinet criou na França uma pedagogia de inovação de aulas-passeio para observar o ambiente natural e humano e assim trazer para o ambiente da sala de aula reflexões orais e criação de textos a serem debatidos para a constituição de uma base para a aprendizagem (LEGRAND, 2010).

Freire traz uma contribuição marcante para o processo de ensino-aprendizagem quando não concorda com a concepção da educação bancária que tem como filosofia o ato “de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2017, p.82), onde os educadores são depositantes de conteúdos e os estudantes são depositários. Ao contrário disto, o pensamento de Freire orienta que os processos formativos devam ser construídos com a liberdade do diálogo, da curiosidade epistemológica, do pensar crítico e do fazer a prática-reflexiva emancipadora. No exercício da profissão do pedagogo deve se fazer presente o entusiasmo da vocação ontológica de *ser mais* (*ibid.*, p.85).

Portanto, uma proposição de currículo narrativo pode inspirar-se no pensamento de Freire (2017) quando este trata de currículo ao propor temas geradores dentro de núcleos de estudos integradores (BRASIL, 2005; 2006).

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores* e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. [...] O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2017, p.121, grifos do autor).

Os temas geradores de Freire estão relacionados a condição humana de seres transformadores e criadores que os humanos são, em suas relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, mas também as “instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (*ibid.*, p.128), estando em permanente transformação da realidade objetiva, os humanos podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) (ABRAHÃO, 2006), vão se

desenvolvendo em unidades epocais, em *mimesis*, refiguram-se em movimentos dialógicos, dialéticos e inacabados (FREIRE, 2017; RICOEUR, 2010a; 2006).

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 2017, p.129).

Goodson (2014a) indica os temas geradores de Freire como um eixo central em qualquer pedagogia crítica. Conta acerca de uma experiência curricular ocorrida em uma escola secundária na Inglaterra chamada *Countesthorpe Academy*, onde os temas geradores de Freire foram utilizados. Este é um dos exemplos do reconhecimento de Goodson à contribuição de Freire ao campo do Currículo. Goodson, lembra do que Freire defende, que uma pedagogia crítica deve viabilizar a exploração de nosso contexto social, o nosso projeto de identidade.

Pedagogia crítica deve ter como objetivo facilitar a exploração de nosso contexto social, o local do nosso projeto de identidade. Acreditamos que uma vez que temos “narrado” nossa história, uma colaboração visando o aprendizado e a pedagogia devem levar as pessoas a “localizarem” sua narrativa. Em colaboração, os alunos procuram localizar sua própria narrativa no tempo e no espaço cultural e social e, assim, desenvolver uma “teoria do conteúdo” (GOODSON 2014b, p.163, tradução nossa).

Corroborando com este pensamento, Arroyo (2013) argumenta que para superar dicotomias entre as experiências sociais, humanas, trabalho e conhecimento no currículo de formação de professores, pode-se trabalhar com temas geradores através de projetos, propostas pedagógicas e didáticas que possam valorizar os saberes dos educandos durante a realização das disciplinas, para que os estudantes possam incorporar os saberes que levam consigo.

Goodson e Gill (2011) explicitam na obra *Pedagogy narrative* que o processo de “experimentação da identidade”, de localizar a narrativa de “si”, pode ser ajudado ao longo da vida pela colaboração pedagógica. Os autores citam Freire sobre esta relação pedagógica: “Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras*” (FREIRE, 2017, p.79). Aqui Freire alerta para que os educadores não sejam somente depositários de conhecimentos narrados, sem oportunizar aos estudantes a participação crítica e dialógica, por isto a pedagogia narrativa deve ser crítica, com base curricular nas epistemologias e nas teorias da pedagogia como ciência, bem como das outras ciências da educação representadas no currículo prescrito. A teoria do conhecimento de Freire “é o ponto focal de sua pedagogia,

porque ela emerge de suas experiências pessoais de aquisição e transmissão e conhecimentos” (GROLLIOS, 2015, p. 63).

Argumentamos que a pedagogia de Decroly, de Freinet e Freire, sejam um tipo de *pedagogia narrativa*, à luz de Goodson e Gill (2011; 2014). Estes intelectuais que fundamentam teorias do campo da pedagogia criticaram os modelos tradicionais de sua época e seus estudos são tão atuais na pauta de uma escola que precisa incentivar a participação com a produção de textos escritos e ouvir as narrativas de seus sujeitos, proporcionar a (re)elaboração de problemas para (re)significar conhecimentos para além das paredes da escola, e para além do professor como centro e detentor de todo saberes.

No cenário da pedagogia exercida por profissionais, tomando como referência o *locus* de nossa pesquisa, o contexto universitário, é inegável que se realize uma construção de saberes do cotidiano que dá por meios de pesquisas, estudos e da busca de si mesmo em meio ao coletivo e pela comunidade, na observância das necessidades e de temas que surgem. Com as narrativas das entrevistadas, verificamos a presença de uma *pedagogia narrativa* na trajetória profissional, de aprendizagens (auto)formativas que vão se constituindo frente às experiências e situações que requerem a elaboração de (re)significação do fenômeno do conhecimento, em um movimento de complementariedade *doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία) e *episteme* (ἐπιστήμη) (SAVIANI, 2015).

Os estudos de Goodson utilizando projetos aos quais se refere em suas publicações, são interessantes sugestões de trabalho com a perspectiva de um currículo narrativo e precisam ser ampliados em sua abordagem narrativa para as teorias de aprendizagem consolidadas no campo da pedagogia e apropriados pelo campo da didática. A abordagem narrativa visando a aprendizagem dos estudantes para um *currículo como narrativa* é muito inovador ao que tange às práticas de ensino em ambientes universitários, retratando uma continuidade do trabalho de Goodson a respeito dos estudos da construção social do currículo para além do currículo como prescrição, com fortes críticas ao controle exercido sobre neste campo.

Em uma das entrevistas narrativas das interlocutoras participantes da tese, aparece um tema que se relaciona às aprendizagens, a *autorregulação da aprendizagem*, que podemos encontrar em estudos de Basso e Abrahão (2017), Simão *et al.* (2012), entre outros, são perspectivas diferenciadas trazidas pelas possibilidades da utilização de narrativas em processos formativos.

No que tange à matéria aprendizagem, embora Goodson trate de diversas terminologias, apreendemos que o pesquisador busca otimizar o ensino do currículo para uma aprendizagem

mais efetiva pelo uso de narrativas, com a intencionalidade de investigar ou promover a aprendizagem. Deste modo, compreendemos que os métodos de ensino com narrativas (auto)biográficas também são parte do campo da Didática geral, sendo esta pertencente ao campo da Pedagogia, ainda que Goodson se refira em seus estudos diretamente à Pedagogia. É uma questão que levantamos para os estudos que devem ser aprofundados em relação a este autor.

Portanto, urge-se incluir nos currículos da formação inicial de licenciatura em Pedagogia, um reforço nos estudos de autores que trazem alternativas pedagógicas e que estudam os diferentes modos de aprendizagem para a construção de conhecimentos, no intuito de munir o futuro pedagogo *professor-pesquisador-gestor* (BRZEZINSKI, 2011b) de possibilidades de trabalho educativo com elementos da pesquisa narrativa em salas de aulas ou em outros espaços educativos não-escolares que requeiram um pedagogo, no caminho de se construir e ampliar possibilidades de estudos dos conteúdos curriculares, seja por meio de temas geradores, seja por projetos, por atividades pedagógicas coletivas (GIROUX, 1997) ou por inúmeros artefatos curriculares²⁰⁰ a serem discutidos pelas assessorias pedagógicas em conjunto com as coordenações de cursos e docentes das universidades e faculdades de educação.

No que tange aos percursos formativos das pedagogas participantes desta tese, a (auto)formação também se utiliza de temas geradores quando capta das experiências do cotidiano conteúdos temáticos que requeiram estudos e pesquisas mais aprofundadas, pois é através do trabalho educativo no contexto universitário, das vozes, dos diálogos, dos episódios e acontecimentos é que se gera a aprendizagem narrativa que vai constituindo as identidades e um *currículo como narrativa*.

²⁰⁰ O Estado da Arte desta tese encontrou inúmeras iniciativas de pesquisas com narrativas que buscam trabalhar a formação inicial e continuada na área da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese investigou sobre o currículo narrativo que provém de pedagogias narrativas, de identidades profissional e narrativas, e das experiências de pedagogas que atuam em Universidades Estaduais brasileiras.

Nosso Estado da Arte pesquisado compreendeu o período de 1995 a 2020 e nos proporcionou muitas descobertas teóricas de autores que referenciam os campos de conhecimentos estudados nesta tese, o que foi muito amplo e aprofundado. Verificamos as fontes utilizadas pelos pensadores referenciados e para onde apontam suas empreitadas investigativas. Buscamos nas seguintes bases de dados: no Portal da CAPES Periódicos; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e no Portal dos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Elegemos alguns descritores e operadores booleanos para a filtragem das publicações nestas bases. Para o Banco de Dados da CAPES utilizamos seguintes descritores, combinados com o operador booleano *AND*: currículo narrativo/a; pedagogia narrativa *AND* pedagogos; identidade profissional *AND* pedagogos; identidade narrativa *AND* pedagogos; pesquisa narrativa *AND* educação; e abordagem *AND* (auto)biográfica/autobiográfica.

Da utilização dos descritores e operadores booleanos citados, identificamos cerca de 3.607 publicações das quais selecionamos e analisamos 134 trabalhos de 29 periódicos diferentes. O periódico que concentrou um maior número de artigos averiguados foi a Revista *HOLOS*, seguido da *Revista Currículo sem Fronteiras*, e depois a *Revista Educação*. Outros periódicos que também se destacaram foram a Revista Portuguesa, a Revista Educação e Cultura Contemporânea, o Caderno Cedes, Práxis & Saber, Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos e Bolema.

Tabela 15. Quantidade de trabalhos analisados do Banco de Dados da CAPES- Periódicos

Ordem	Descritores e operadores booleanos	Quantidade de trabalhos analisados
1	<i>Currículo narrativo/a/as</i>	35
2	<i>Pedagogia narrativa</i>	5
3	<i>Identidade profissional AND pedagogo</i>	1 ²⁰¹
4	<i>Identidade profissional AND pedagogia</i>	3
5	<i>Identidade AND narrativa</i>	13
6	<i>Pesquisa narrativa AND educação</i>	4
7	<i>Narrativas AND educação</i>	6
8	<i>Abordagem AND (auto)biográfica / autobiográfica</i>	67
Total		134

Fonte: Elaborado pela autora

²⁰¹ De acordo com os critérios de busca, os dados só retornaram um trabalho.

Dos descritores “currículo *AND* narrativo” filtrados do Portal da CAPES, destacamos que foram encontrados somente dois artigos que contêm os dois termos ao mesmo tempo em seu título. O texto de Pasuch e Franco (2017), que discorre sobre as concepções e constituição de um currículo narrativo que articula saberes e fazeres das crianças vinculado ao modo de vida do campo, e o texto de Rodrigues e Almeida (2020), que apresenta um ensaio de caráter teórico e interpretativo sobre o conceito de currículo narrativo ancorado em Ivor Goodson articulando às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Os outros textos que aparecem na busca são em grande medida ancorados em Ivor Goodson, mas no sentido de sustentar o currículo como um discurso narrativo, entre outras vertentes de estudos: buscam utilizar as narrativas para produzir textos escritos; investigam narrativas de docentes e estudantes para uma construção coletiva de realidades; discutem estilos de como interpretar as narrativas para a construção de conhecimentos; estudam narrativas históricas; realizam estudos comparativos a fim de verificar componentes narrativos; explanam o enfoque biográfico-narrativo para reconstrução de experiências; levantam dados através de pesquisa narrativa e elaboram mapas; valorizam as narrativas discentes e dos cotidianos; evidenciam que o currículo também é constituído por práticas, discursos e culturas.

Dos descritores *pedagogia AND narrativa* buscados no Portal da CAPES, os textos tratam, em grande parte, da busca por uma pedagogia que promova uma melhor aprendizagem aos sujeitos envolvidos. Os autores recorrem às narrativas para interpretar os fenômenos educativos e compreender os processos de ensino e aprendizagem em diversas disciplinas, tanto para a formação de estudantes como para o professorado, sendo valorizadas as experiências que surgem das narrativas, que vão sendo ressignificadas em cada cenário escolar.

Em relação ao eixo “*identidade profissional AND pedagogo*”, o filtro do banco de dados retornou somente um trabalho que tem esta composição em seu título, isto nos surpreendeu, devido a amplitude demandada ao tema. Constatamos, assim, que há uma escassez de trabalhos que contenham em seu título uma referência direta à identidade profissional do pedagogo. Por outro lado, encontramos uma maior incidência de trabalhos que apresentam em seus títulos os descritores “*identidade narrativa*”, de forma mais objetiva e não somente no corpo do texto como ocorre com as publicações que tratam da identidade profissional do pedagogo.

Do descritor *identidade profissional AND pedagogia* foram encontrados três artigos, mas não se referem somente ao curso de Pedagogia. De modo geral, os textos apresentam dimensões que devem fazer parte da construção da identidade profissional docente na formação inicial; versam sobre a coordenação pedagógica e a prática docente, com raízes históricas na

supervisão escolar; que o pedagogo tem uma identidade complexa com muitas especificidades; e que a identidade profissional do pedagogo tem proximidades com a didática e está em constante construção.

Os descritores *identidade narrativa* achados no portal da CAPES, têm como principal teórico Paul Ricoeur, que defende a identidade configurada como narrativa (RICOEUR, 1991). Os textos são acrescidos de outros intelectuais que corroboram com sua linha teórica e expressam a combinação do ser ontológico do ser humano ao seu meio social que é construído e narrado.

Dos descritores *pesquisa narrativa AND educação e narrativas AND educação*, analisamos 10 textos que versam: sobre as narrativas na contemporaneidade; vêem as narrativas como método de investigação para teorizar a vida, o vivido; as narrativas podem expressar as experiências através da dimensão da linguagem; os sujeitos são singulares e expressam-se através do narrar; articulam a pesquisa narrativa à formação de professores e à construção identitária; as histórias expressadas através das narrativas são um modo de compreender o ser humano; e os escritos também expressam as memórias e compartilham saberes e reflexões.

No que tange aos 245 artigos analisados que têm como descritores *abordagem AND (auto)biográfica/autobiográfica* (identificados na Tabela 1 da tese) utilizamos o *software NVIVO* para decodificá-los em subdescritores e identificamos vários textos que tratam tanto um eixo quanto de outro do interesse da tese, sendo que: 47 artigos fazem referência ao *currículo*; 54 textos citam a *pedagogia*; 121 fazem referência ao *ensino*; 135 textos se referem à *identidade, profissional ou narrativa*; 145 textos abordam sobre as *narrativas*; 158 publicações se referem às *experiências*; 153 artigos citam a *abordagem (auto)biográfica*; e 103 textos se referem a *métodos* de pesquisa, assumindo o método (auto)biográfico narrativo.

De tal modo, selecionamos do descritor principal *abordagem AND (auto)biográfica/autobiográfica* os artigos dos subdescritores que mais se aproximam aos eixos investigados, dos quais analisamos 67 publicações que abordam sobre: o *currículo AND narrativo*; a *pedagogia AND narrativa*; a *identidade AND profissional*; a *identidade AND narrativa e o método*.

No Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) fizemos buscas avançadas dos eixos de currículo narrativo, pedagogia narrativa e identidade narrativa, e os dados retornaram o total de 85 publicações, sendo 32 dissertações e 53 teses, das quais selecionamos 24 trabalhos, sendo 11 dissertações e 13 teses, das quais realizamos as devidas análises explicitadas no Capítulo 1.

Não encontramos no BDTD publicações que investigam a respeito do título de nossa tese, e não encontramos um estudo sobre a identidade de pedagogos que atuam em universidades estaduais brasileiras, este dado reforça a relevância de nossa pesquisa.

Destacamos que em relação ao descritor *currículo narrativo*, os autores estudados não apresentam um consenso deste conceito, sendo que a definição tratada nos trabalhos se aproxima ao campo da pedagogia e da didática. Deste descritor *currículo narrativo* são os autores mais citados: Tadeu-Silva; Alice Casimiro Lopes; Moreira; Arroyo; Bernstein; Apple; Young; Freire; Larrosa; W. Benjamin; e Delory-Momberger, também referenciados no corpo desta tese.

Em relação à pedagogia narrativa no BDTD, observamos que dentre os autores mais utilizados nos trabalhos achados estão Piaget, Pimenta, Libâneo, Veiga, Saviani, M. I. Cunha, Alice Casimiro Lopes, Brzezinski, Sacristán, Tardif, Vygotsky, Miguel Zabalza, Goodson e Gill, Apple, Connelly e Clandinin, Claude Dubar, Shulman, Schön, Bruner, W. Benjamin, Larrosa, Delory-Momberger, Nóvoa, Passeggi, Souza e Josso. Em boa medida dialogamos com alguns destes pensadores ao longo de nossa pesquisa.

Na busca de publicações no Banco de Dados da ANPEd GT-12 de Currículo, vimos que o processo é muito manual, onde o pesquisador precisa abrir evento por evento e procurar as publicações conforme o interesse de pesquisa. Desta feita, focamos nos descritores *currículo, pedagogias, identidades e narrativas*. Selecionamos o total de 27 publicações relacionadas à nossa investigação.

Pela especificidade do campo curricular, identificamos variadas vertentes teóricas que pairam nos territórios da ANPEd, o que enriquece o debate, no entanto, constatamos que há uma escassez de trabalhos diretamente ancorados às teorias críticas de currículo. Como demonstração de nossa análise, elaboramos um Quadro (19), demonstrado no Capítulo 1, com as vertentes teóricas identificadas nos textos pesquisados, onde também verificamos a presença de autores que dialogam com mais de uma vertente teórica, o que Lopes (2005, p.7) define como “um mesclado híbrido”, que são as teorias híbridas do campo do Currículo.

Portanto o Estado da Arte nos fundamentou com amplo arcabouço teórico e nos deu pistas de pesquisas que tinham proximidades aos eixos abordados nesta tese, embora não tenhamos encontrado trabalhos que versassem acerca de nossa temática central de investigação, “currículo narrativo de uma pedagogia narrativa”, vimos como um ponto positivo pois reafirma o ineditismo desta tese. Como prospecção desta pesquisa do Estado da Arte, pretendemos realizar outros futuros ensaios com diferentes tipos de análise dos dados.

Para o nosso percurso metodológico optamos em tecer um recorte temporal da hermenêutica desde Dilthey até Ricoeur (1990; 2013), no intuito de compreender como se deu esta jornada para nos situarmos na vertente teórica da pesquisa narrativa (auto)biográfica de base ricoeuriana. Como método, utilizamos a técnica de análise de dados de Schütze (2010), tendo as seis etapas distribuídas em cada Capítulo da tese. Ademais, buscamos outros autores que elucidaram os procedimentos a serem realizados em cada etapa de análise (JOVCHELOVITCH; BAUER; 2002; WELLER, 2009; FLICKINGER, 2014; HERNÁNDEZ-CARRERA; MATOS-DE-SOUZA; SOUZA, 2016; CLANDININ; CONNELLY, 2011). Apreendemos que a hermenêutica está presente em todo o modo de interpretação humana (MATOS-DE-SOUZA, 2011; PALMER, 2018) e busca compreender a expressão desse ser em suas mais complexas manifestações ontológicas, antropológicas, sociológicas, filosóficas, educacionais, psicológicas, históricas e culturais etc. (ABRAHÃO, 2006; JOSSO, 2007).

Vimos que a pesquisa narrativa promove uma geração dados construídos da realidade do ser humano onde o sujeito apresenta sua visão de mundo, do que viveu no passado, de como desenvolve sua vida ou trabalho e do que espera para o futuro. Neste sentido, vimos ser possível um paralelo simbólico entre a atividade mimética e as etapas de análise de Schütze, como demonstramos no decorrer das interpretações das entrevistas, considerando que as etapas de Schütze (2010) vão evoluindo desde a *análise do texto até a construção de modelos teóricos*, e as de Ricoeur também, desde quando o ser humano se *prefigura, até refigurar-se (ibid., 2010a)*.

A escolha do *locus* de pesquisa justifica-se pelo motivo que consultamos o BDTD e verificamos que há poucas teses e dissertações que versam acerca do trabalho de pedagogas que atuam em universidades estaduais brasileiras. Com isso, buscamos informações destas instituições no e-MEC de onde os dados nos revelaram o número de 41 universidades estaduais, sendo que cinco estão na Região Norte, dezesseis na Região Nordeste, três na Região Centro-Oeste, oito na Região Sudeste, e nove na Região Sul.

De posse destes dados, averiguamos se nestas instituições dispunham, ou não, de pedagogos em suas equipes. Em virtude da pandemia de covid-19 todos os contatos foram realizados por e-mail, mas somente ao final de 2020 algumas instituições já estavam se adaptando ao atendimento remoto, o que foi muito complicado para o público externo que tentava contato e nem sempre conseguia um retorno por e-mail. Mesmo com estas dificuldades proporcionadas pela crise sanitária com isolamento social global, até o início de 2021 conseguimos levantar dados de 33 Universidades Estaduais.

Destas 33 Universidades, encontramos: 68 pedagogos na Região Norte; 212 pedagogos na Região Nordeste; 8 pedagogos na Região Centro-Oeste; 322 pedagogos na Região Sudeste; e 21 pedagogos na Região Sul. Totalizando o cômputo de **631 pedagogos** que trabalham em Universidades Estaduais brasileiras. São dados interessantes trazidos para o corpo da tese no intuito de vislumbrarmos a amplitude destas instituições e de como encontramos pedagogos atuantes nestes espaços universitários, que ao nosso ver estão sendo pouco pesquisados no que tange à identidade que se demanda destes profissionais.

Em nossa pesquisa empírica tínhamos o intuito de entrevistar ao menos uma pedagoga por região brasileira, então conseguimos entrevistar seis profissionais que atuam nas seguintes Universidades Estaduais, representando, simbolicamente, cada região administrativa: uma pedagoga da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); uma pedagoga da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); duas pedagogas da Universidade do Estado do Pará (UEPA); uma pedagoga da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); e uma pedagoga da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Como já mencionado, estas entrevistas foram analisadas em etapas distribuídas nos Capítulos da tese, conforme os eixos iam sendo investigados.

Sobre o campo do *Currículo*, apresentamos um panorama de como se classificam as diferentes correntes teóricas, em tradicionais, críticas e pós-críticas (TADEU-SILVA, 2017). Destacamos que as teorias críticas defendem um currículo com uma estrutura disciplinar (BORGES, 2015) e o consideram como um território de lutas políticas, sociais, culturais, educacionais (APPLE, 2006; GIROUX, 1997; BERNSTEIN, 1996) tensionado por um reconhecimento instituído por normativas que o responsabilizam à indicação um caminho com determinados objetivos de formação, a partir dos quais os conhecimentos serão ministrados através de um currículo como prescrição (SACRISTÁN, 2000; 2013; GOODSON, 1995; YOUNG, 2010; 2011; 2016).

Das teorias pós-críticas, vimos que algumas vertentes defendem o fim das estruturas, sugerindo “desterritorializar” a lógica disciplinar (CORAZZA, 2004; FRANGELLA, 2007; PARAÍSO, 2003). Em relação a isto, devido à natureza do campo curricular como ideológica (APPLE, 2006) e que a educação não é neutra, não vislumbramos possibilidades de que se possa “desterritorializar” as disciplinas, sendo um tanto improvável. O que podemos apreender das teorias pós-críticas, portanto, é a valorização da questão do discurso, das vozes e das práticas narrativas que ecoam nos ambientes escolares, e que se tornam um grande desafio pedagógico de articulação e entrecruzamento do campo do Currículo com as narrativas (auto)biográficas

(PINAR, 2017; 2007). Sobre este diálogo que ocorre entre as vertentes críticas e pós-críticas, Lopes (2005) o posiciona como híbrido nas teorias de currículo, entrelugar onde nos identificamos, considerando que Goodson (1995; 2001; 2013a; 2013b; 2015), um autor marcadamente da vertente crítica (GOODSON; GILL, 2014) tem desenvolvido projetos utilizando indagações pós-críticas no sentido do diálogo.

O mapeamento da história curricular das interlocutoras de pesquisa foi balizado pelos projetos pedagógicos atuais das universidades onde elas cursaram, e tivemos como referencial normativo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Resolução nº 01/2006). Para este mapeamento foi utilizada a técnica da triangulação de dados de Triviños (2008).

Da triangulação de dados com a técnica de Triviños (2008) encontramos a *descrição do 1º aspecto - produtos originados, o histórico curricular das interlocutoras*:

- são uma base que proporciona sólidos conhecimentos das diversas áreas das ciências para indicar caminhos para a vida dos sujeitos em processos formativos institucionais;
- são um desenho prescritivo em que se apresenta o conhecimento estruturado;
- Não são estáticos, sem flexibilidade ou um “currículo-decalque” (RAIC, 2016), mas estão vivos nas trajetórias de vida.

Da *explicação acerca do 2º aspecto dos elementos externos, políticas* (TRIVIÑOS, 2008): Fizemos um paralelo de equivalências que analisamos entre as disciplinas constantes nos históricos curriculares, os núcleos de conteúdos indicados nas DCN de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006)²⁰² e os projetos pedagógicos atuais, de como estavam dispostas àquelas disciplinas dos históricos. Desta feita, constatamos evidências de que a base nuclear curricular constante naqueles históricos das pedagogas entrevistadas que datam em média, a 25 anos atrás, permanecem hoje nos projetos pedagógicos, com grande parte das disciplinas em vigor, mas com algumas mudanças proporcionadas pelas políticas e normativas curriculares em virtude das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) e da Resolução nº 2/2015.

Da *compreensão do 3º aspecto, da percepção das interlocutoras* (TRIVIÑOS, 2008): A partir das análises das entrevistas das pedagogas, verificamos que ao narrar-se, elas percebem naqueles conteúdos iniciais uma multirreferencialidade onde podem expandir suas indagações, suas formações e (auto)formações, podem questionar inclusive, o que pode ser reconfigurado na continuidade da vida pessoal e profissional. O sujeito é único em sua singularidade, mas através dela multiplica-se, expande-se em suas trajetórias individuais e coletivas na área da

²⁰² Embora tenhamos balizado a análise pelas DCN de Pedagogia (Resolução nº 1/2006), as DCN da formação inicial e continuada promulgada pela Resolução nº 2/2015 é referencial dos projetos pedagógicos observados, portanto também está implicitamente contemplada.

educação e da vida como um todo, sendo o currículo da formação inicial parte desta transcendência fenomenal da trajetória profissional.

Em relação ao *eixo Pedagogia*, discorremos acerca de fundamentos teóricos que sustentam este campo como ciência, ou seja a Pedagogia como Ciência da Educação (PIMENTA, 2006), de sólida base teórica e epistemológica dos conhecimentos da educação (LIBÂNEO, 2006; 2002; SAVIANI, 2012), tendo como perfil identitário a docência e a pesquisa como base do todo o processo de formação do pedagogo (BORGES, 2012; ANFOPE, 1992) também *docente-pesquisador-gestor* (BRZEZINSKI, 2011a).

Sobre a breve história do curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2003; PIMENTA, 2006; SAVIANI, 2012; SOKOLOWSKI, 2013), vimos a longa caminhada registrada com lutas e conquistas acerca da docência e do perfil do pedagogo. Em relação a Pedagogia narrativa, temos em Goodson e Gill (2011; 2014) seus principais representantes. Das análises das entrevistas observamos que as pedagogas participantes acionam elementos da Pedagogia crítica (FREIRE, 2017; 2018) no dia a dia do ambiente universitário. Deste modo, apresentamos as seguintes pedagogias identificadas a partir das análises das entrevistas narrativas construídas no Capítulo 4, da respectiva etapa transcorrida de Schütze (2010):

- **Pedagogia narrativa:** potencialidade de estudos (auto)formativos; engajamento crítico no que tange a conteúdos/temas emergentes nos espaços educativos dialógicos; produção de saberes; experiências; encontros narrativos; pesquisas; perspectiva hermenêutica;
- **Pedagogia crítica:** estratégias para o desenvolvimento de aprendizagens; enfoques em formas de interações sociais dialógicas na comunidade universitária; mediações críticas e construtivas nos espaços de atuação; uso da pesquisa para promoção de aprendizagens; busca por melhores condições da profissão;
- **Conteúdos, temas narrados do eixo *pedagogia*:** a autorregulação da aprendizagem; estudo e produção acadêmica; atuação no cotidiano universitário; linguagem; educação especial; projeto pedagógico de curso; formação de docentes; formação de monitores; assessoria pedagógica; questões de gênero e Direito.

Os conhecimentos acima identificados, demonstram que as narrativas das pedagogas revelam conteúdos que emergem das falas ocorridas durante os cotidianos universitários, e que não foram contemplados na formação inicial do curso de pedagogia, requerendo, estudos continuados no *locus* da atuação profissional. As pedagogas realizam pesquisas e estudos autoformativos (individuais) e outras promovem formação continuada com docentes e/ou

encontros coletivos de formação e reflexão sobre a prática, com estagiários, assessores pedagógicos e monitores.

Dos eixos *identidades profissionais, narrativas, e experiências*, vamos pontuando um a um, dos achados da pesquisa. Em relação à *identidade profissional*, do conjunto das entrevistas narrativas, as análises revelaram 20 características da identidade profissional das pedagogas que trabalham nas universidades estaduais brasileiras, participantes de nossa pesquisa, conforme demonstrado (Quadro 20). Compreendemos que a identidade profissional predominante é a de *assessoria pedagógica*, embora nem todas assumam esta nomenclatura por unanimidade, sendo identificada em quatro das seis pedagogas entrevistadas.

Em específico à *assessoria pedagógica*, vimos que seu conceito está ancorado na área da Pedagogia universitária na qual referenciamos, principalmente, em Cunha (2014; 2009) e Lucarelli (2015a; 2015b; 2004). Outra característica da identidade profissional revelada nas entrevistas é a do perfil de pedagogo descrito por Brzezinski (2011b), de *professoras-pesquisadoras-gestoras*, sendo que a pesquisa se refere à institucional, desenvolvida pelas profissionais, conforme a demanda da universidade. Embora desenvolvam as pesquisas institucionais, a pesquisa no sentido da produção acadêmica não fica evidente, a não ser àquela pesquisa individual, e não publicada, mas que se realiza concomitantemente aos estudos que identificamos nas narrativas, dos temas e conteúdos que surgem no dia a dia, são os processos (auto)formativos imersos nas experiências individuais cotidianas das pedagogas.

Neste sentido, a partir da identidade profissional de *assessoria pedagógica* que se revela nas entrevistas narrativas de nossa pesquisa, apontamos as seguintes características identitárias:

- A profissão da pedagogia na atuação em contexto universitário exige conhecimentos teóricos e práticos que vão construindo as experiências de vida;
- As assessoras pedagógicas são professoras licenciadas em pedagogia;
- A assessoria é curricular e acadêmica multidisciplinar;
- A assessoria pedagógica é atuante e colabora com os processos de construção de projetos pedagógicos de cursos de graduação;
- A assessoria pedagógica participa dos processos de avaliação institucional;
- A assessoria pedagógica realiza assistência aos estudantes de graduação, aos professores e coordenadores de cursos, a outros pares e monitores;
- A assessoria pedagógica participa da elaboração e promoção de cursos de formação continuada para docentes, outros assessores pedagógicos e monitores;

- A assessoria pedagógica realiza orientação educacional nas práticas pedagógicas cotidianas;
- Revelam uma pedagogia da práxis, onde a teoria e a prática do percurso de formação e profissional se encontram na organização do trabalho no contexto universitário;
- Revelam uma prática pedagógica, considerada como um domínio específico da profissão docente, que vai constituindo a identidade profissional a partir de funções do espaço de atuação universitário;
- Revelam profissionais reflexivos de suas práticas pedagógicas;
- Revelam pedagogas que estudam e pesquisam os temas institucionais que surgem no espaço universitário.

Estes achados da *Identidade profissional* são elucidados por Brzezinski (2011b), Cunha, (2009), Delory-Momberger (2016), Stenhouse (2003), Zeichner (2008), Nóvoa (1997) e Goodson (2015). São características que se entrecruzam às *identidades narrativas*, apresentadas a seguir, como resultados de pesquisa desta tese. Que revelam:

No reconhecimento de “si” (RICOEUR, 2006; 2010c): as pedagogas narram a “si”, o “ser” pedagoga, ou o “ser” assessora pedagógica; no reconhecimento de “si”, narram-se tendo atitude profissional e pessoal, com competência profissional para o desenvolvimento do trabalho; aprendem na prática e tentam compreender como o mundo aprende; participam; organizam; melhoram e planejam seu trabalho na educação superior; demarcam territórios profissionais; estudam e pesquisam.

No reconhecimento do “outro” (RICOEUR, 2006; 2010c): buscam no externo de si, o (re)conhecimento de si mesmas no contexto de trabalho universitário; percebem o assessoramento aos “outros”, aos estudantes da graduação; aos docentes; aos outros colegas; e à comunidade externa à universidade; constroem e melhoraram relações interpessoais no trabalho para “si” e para os “outros”, com sensibilidade pedagógica e de gestão.

A identidade narrativa captada das pedagogas aponta à importância do engajamento pessoal e profissional no trabalho desenvolvido na universidade, de forma reflexiva, realizada junto aos outros sujeitos de seu convívio. Para Ricoeur (2006, p. 115), “aprender a narrar-se” pode ser um benefício de “apropriação crítica. Aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”.

Em relação às *experiências*, a tese revela que as pedagogas: elaboram de políticas institucionais de estágios supervisionados com questões do cotidiano; pensam metodologias e

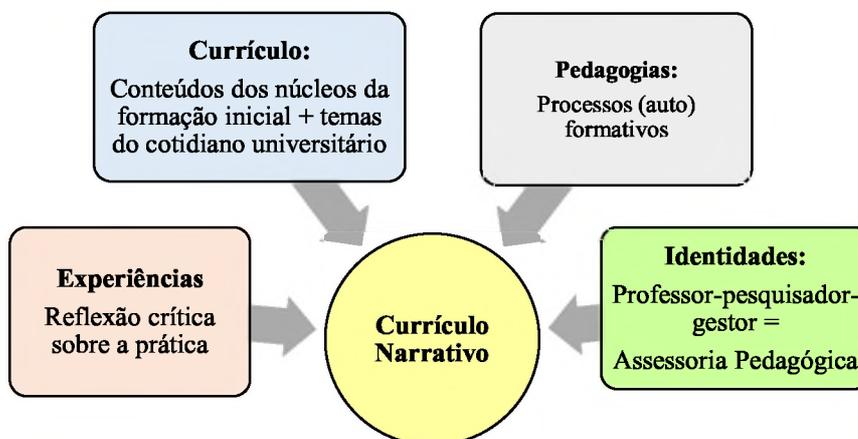
pensam o “outro” de uma forma única; coordenam de monitoria da capital e do interior; acompanham/assessoram estudantes; buscam soluções para as atividades complementares: organização e elaboração de agenda para as atividades complementares; elaboram atividades de extensão universitária; estudam sobre os projetos pedagógicos de cursos; acompanham a avaliação institucional; organizam práticas do trabalho cotidiano.

As experiências estão entrecruzadas com as identidades profissional e narrativa, e foram analisadas dialogando com autores Bruner (2008), Mèlich (2012), Clandinin e Connelly (2011), Josso (2006), Cunha (2010), Souza (2010), Delory-Momberger (2016; 2006), Abrahão (2006), Bragança (2011), e Porta-Vázquez *et. al.*, (2019).

Do *currículo narrativo que vem de pedagogia narrativa*, sistematizamos os dados como uma proposição de currículo narrativo. Postulamos que o *currículo centrado no conhecimento* (YOUNG, 2010; 2011; 2016) tenha *eixos estruturantes* (BORGES, 2015) para uma *construção social do currículo* (GOODSON, 1995; 2001; 2013a; 2020); na interrelação com os conteúdos que vêm das experiências do cotidiano, através das narrativas (auto)biográficas (*prefigurados*), onde estes conteúdos são pesquisados, estudados, refletidos (*configurados*) e depois de recontextualizados (BERNSTEIN, 1998) retornam para o cotidiano (*refigurados*) (RICOEUR, 2010c; PINAR, 2017), como saberes experienciais (PIMENTA, 2012; CHARLOT, 2000; TARDIF, 2014; DELORY-MOMBERGER, 2016).

Nestas conclusões podemos também ilustrar os eixos desenvolvidos na tese com a Figura 22, que compõe seus elementos sistematizados. São os mesmos elementos que compõem o *espiral hermenêutico do currículo narrativo*, do modelo teórico proposto na 6ª etapa de análise das entrevistas narrativas (SCHÜTZE, 2010), sintetizados.

Figura 22. Eixos que compõem o Currículo Narrativo



Fonte: elaborado pela própria autora

A Figura 22 sintetiza os eixos que integram o currículo narrativo pesquisado. Cada eixo é composto pelos elementos gerados das narrativas e analisados em cada etapa do método utilizado: o currículo da formação inicial; as pedagogias; as identidades e as experiências.

Com este entendimento, podemos elaborar conceitos de *currículo narrativo* a partir dos estudos desta tese:

- O currículo narrativo é um amálgama complexo, uma ferramenta a ser explorada e aperfeiçoada;
- O currículo narrativo pode colaborar para a constituição de identidades profissionais e narrativas de formação continuada visando a melhoraria de processos institucionais e pedagógicos no mundo do trabalho;
- O currículo narrativo é um artefato social, hermenêutico e dialético;
- O currículo narrativo é uma ferramenta didático-pedagógica;
- O currículo narrativo provém de variadas pedagogias, sendo as estudadas nesta tese: o curso de pedagogia; a pedagogia narrativa; a pedagogia como ciência; a pedagogia crítica, e a pedagogia universitária que surgiu das entrevistas;
- O currículo narrativo está conectado a várias áreas da educação: ao currículo prescrito; à pedagogia; à didática e à avaliação;
- O currículo narrativo é construído pela pesquisa narrativa. São as narrativas que revelam as vozes, os saberes e os conhecimentos dos sujeitos participantes;
- O currículo narrativo é multirreferencial, singular e ao mesmo, plural;
- O currículo narrativo é pluriepistemológico, pois trabalha com narrativas humanas que provém de várias dimensões do conhecimento: antropológica; educacional; cultural; social; filosófica; sociológica; psicológica; política; histórica; entre outras.

Constatamos assim, que o caminho trilhado pelas pedagogas entrevistadas foi muito árduo e com muitas lutas para conseguirem avançar na atuação como pedagogas da educação superior. Não é muito simples estarem um espaço profissional em que nem mesmo se tinha lucidez de quais as atribuições que um pedagogo concursado em nível superior teria que desenvolver na universidade, como verificamos em entrevistas narrativas.

São muitos os desafios da realidade universitária, com vimos, a convivência com docentes, estudantes e outros técnicos são processos que promovem construções identitárias complexas que se fazem a partir de individualidades e coletividades, que geram aprendizagens, e ações práticas na busca de soluções até mesmo inovadoras. São saberes experienciais que vão

sendo suscitados e que contribuem para a comunidade se fazer universidade em suas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Ocorre que a pedagogia se entrecruza nestes processos de modo a organizar pedagogicamente o trabalho na universidade. E é importante a valorização do pedagogo neste espaço, o que potencializa as possibilidades de inspiração para a construção de novos horizontes formativos.

Concluimos, portanto, que a partir das narrativas de vida das interlocutoras, se revelam as histórias do currículo que estão imbricadas às histórias dos conhecimentos e acontecimentos narrados que vem desde as experiências vividas e das disciplinas escolares, até as ações desenvolvidas nos ambientes profissionais.

Mesmo nos espaços universitários, a base curricular é um multirreferencial para a reconfiguração permanente da trajetória de vida das pedagogas, no vislumbre de que o currículo narrativo pode proporcionar melhorias para os processos pedagógicos visando a uma *construção social e profissional* (GOODSON, 1995; 2015; 2019).

Neste sentido, o caminho da tese aponta na direção em que a atuação de pedagogos no mundo do trabalho não se restringe às escolas da educação básica, mas é preciso que se ampliem as discussões acerca do currículo do curso de pedagogia no intuito que sejam considerados outros espaços de atuação demandados pela sociedade, como o da educação superior.

Como apontamentos futuros, os achados da tese prospectam ao campo dos estudos curriculares complexas contribuições para a construção de currículos do curso de Pedagogia que se considerem como referenciais as pesquisas narrativas provindas de profissionais pedagogos que trabalham em universidades estaduais brasileiras, pois estas descobertas potencializam o debate no campo do Currículo, considerando que é possível uma abordagem hermenêutica do currículo narrativo em espaços universitários onde se insurgem as pedagogias e identidades contemporâneas que se reconfiguram diante das demandas globais nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa? *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). Pesquisa (Auto)Biográfica: narrativas de si e formação.* Curitiba, PR: CRV, 2013.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistêmico-empírica. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. (org.). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.* Elizeu Clementino de Souza (direção), Jorge Luiz da Cunha, Ecleide Cunico Furlanetto e Maria da Conceição Passeggi (coord.). Coleção Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades, incertezas e reconfigurações identitárias, vol.1. Curitiba: CRV, 2018.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *History of Education Journal*, 7(14), 79–95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/0>

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Faculdades de Educação: Vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 92, p. 959-982, Especial – out., 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In: ALARCÃO, Isabel. (org.). Formação reflexiva de professores.* Portugal: Porto Editora, 1996.

ALIANÇA, Priscila. Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de Língua Inglesa. *Holos*, 4, 201, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2011.673>

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 57–82, 2012.

ALVES, Nilda (org.); MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos. **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. A Compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: Para além dos processos de regulação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Ines Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414203>

AMAR-RODRÍGUEZ, Víctor. Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. **Ver. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez juv** 14 (2): 975-986, 2016.

AMORIM, Mariana Maciel Castrillon; MONTEIRO, A. M. F. da C. Narrativas de si e afetos nos caminhos iniciais da docência em história. **Currículo sem Fronteiras**, 19(1), 23–38, 2019.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 299-309, dez. 1999.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do I Encontro Nacional**, 1983. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do V Encontro Nacional**, 1990. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VI Encontro Nacional**, 1992. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **Documento final do XX Encontro Nacional**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Etyelle Pinheiro; BASTOS, Liliana Cabral. Militância e ocupação: dimensões autoetnográficas na pesquisa sobre movimentos sociais. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, 22(1), 168, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27964>

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. A Base Comum Nacional no debate da política curricular (1996-2006): desconstrução e hegemonia dos discursos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017. São Luís. **Anais [...]**. São Luis, MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.ANPED.org.br/?_ga=2.48078306.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 20 dez. 2019.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. Contribuições das tecnologias digitais na comunicação pedagógica: uma experiência de *blended learning* na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. In: SANTOS, Gilberto Lacerda dos; BELLUCI, Jackeline Neres (org.). **Informática e comunicação pedagógica: considerações sobre inovações em educação.** Introdução de Vani Kenski. Brasília: Viva Editora, 2021.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. Identidade do pedagogo e identidade narrativa de Ricoeur: Algumas aproximações. In: MEDRADO, Ana Carolina Cerqueira; SALLES-LIMA, Adalberto de; SANTOS, Rita Silvana Santana dos; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo (org.). **Em busca de um horizonte: narrativas sobre educação, artes e resistência.** Brasília: Edições Redexp; Manizales: Editorial Universidade de Manizales, 2019a. 344 p. il. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40564>

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. A Pedagogia Jesuítica e a Pedagogia de Anísio Teixeira: pressupostos da História e Historiografia para uma Pedagogia como Ciência. **Intelligere**, Revista de História Intelectual. N. 7, jul., 2019b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/162176>

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. Saberes no pensamento pedagógico contemporâneo: algumas aproximações. In: MEDEIROS, Jennifer de Carvalho; MORAES, Raquel de Almeida. **Pensamento pedagógico contemporâneo no Brasil: ensaios críticos.** Prefácio de Dermeval Saviani. Curitiba, PR: CRV, 2019c.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. **Políticas públicas da educação superior no governo Lula: um estudo documental da política de expansão do MEC e seus rebatimentos na Universidade Federal do Amazonas.** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_11ebe550f33bfe5d15fbd9cd3d642299

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de; TAVARES, Amanda de Andrade. Integração da pós-graduação no ensino de graduação em Pedagogia: uma experiência do estágio no trabalho docente. In: BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. (org.). **Estágio de docência no ensino de graduação: experiências refletidas.** Brasília: Editora Kiron, 2020.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de; DANTAS, Carla Tereza Pessoa da Rocha. Dilemas da globalização no campo curricular: interculturalidade, sociedade e mudanças nos estágios das licenciaturas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019. Niterói. **Anais [...].** Niterói, RJ, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.ANPEd.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de; DANTAS, Carla Tereza P. R.; BORGES; Livia Freitas Fonseca. Inovação curricular no estágio supervisionado no curso de Pedagogia: a experiência da Universidade de Brasília. In: SEMINÁRIO INOVAÇÕES CURRICULARES: os desafios do ensino superior, 6., 2017, Campinas. **Anais [...].** Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2019. Eliana Martorano Amaral *et al.* (org.). *E-book*. Disponível em: <https://inovacoes.ea2.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/03/E-Book-Inovacoes-2017.pdf>

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de; DANTAS, Carla Tereza P. R.; BORGES; Livia Freitas Fonseca. Inovação no estágio supervisionado do curso de Pedagogia: a experiência da Universidade de Brasília. In: SEMINÁRIO INOVAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR: transformar vivências, conectar aprendizagens, 7., 2019, Campinas. Eliana

Martorano Amaral *et al.* (org.). **Anais [...]**. Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://inovacoes.ea2.unicamp.br/>

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradutora Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334086>

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 33., 2010. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.ANPEd.org.br/internas/ver/apresentacao>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BARBIELLINI, Daniel Amadei Gonçalves. **A confluência do currículo na criação de textos audiovisuais: uma proposta de uso dos meios para as (i)mediações**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2013.

BARBISAN, Carla; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **ETD - Educação Temática Digital**, 20(4), 979–996, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649944>

BARREIROS, Débora Raquel. O discurso das propostas curriculares...em questão a classificação ou aprendizado? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 24., 2001. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.ANPEd.org.br/tp.htm>. Acesso em 17 dez.2019.

BARROS, Antônio Teixeira de. A natureza interdisciplinar da Comunicação e o novo cenário da produção de conhecimento. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense**. n. 9, 2002. Disponível em <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/297/180>

BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educar em Revista**, *spe.1*, 171–189, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49420>

BATESON, Gregory. **Mind and nature: a necessary unity**. New York: E. P. Dutton, 1979.

BATTISTEL, Amara Lucia Holanda Tavares; ISAIA, Silvia Maria; TONUS, Daniela; GRIGOLO, Thaise Lopes. Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente. **HOLOS**, 31(2), 224–234, 2015. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1757/pdf_181

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENEDETTO, Maria Auxiliadora Craice de; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: currículo oculto e desumanização em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 22(67), 1197–1207, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0218>

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, 31(82), 169–186, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-49792018000100011>

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed., vol.1, São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vol. 4 Petrópolis, RJ: 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica, 1998.

BERRY, Kathleen S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. *In*: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.

BESUTTI, Jussara; REDANTE, Roberta Cristina; FÁVERO, Altair Alberto. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. **Educação Por Escrito**, 8(2), 260, 2017. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27911>

BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Boston, New York [etc.]. Houghton Mifflin Company, 1918. Disponível em: https://archive.org/details/university_of_california_libraries

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva**: introdução aos métodos qualitativos. Tradução Markus A. Hediger; revisão da tradução Wivian Weller. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOKEL REIS, Cláudia Maria; SOARES DOS SANTOS, William. A escola perdendo o controle: o discurso da violência em uma narrativa de uma professora em formação inicial. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, 22(1), 224–242, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27968>

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da

Conceição. (org.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) biográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio; PORTA, Luís. La investigación biográfico-narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. **Revista de Educación**, 0(1), 201-212, 2010. Disponível em: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14

BORGES, Fabrícia Teixeira; ARAÚJO, Patrício Câmara; AMARAL, Leticia de Castro do. Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 32(spe), 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne27>

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Desescolarização nos currículos da pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional. *In*: **Educação e pesquisa no centro-oeste**: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. *In*: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. S. M. de; FARIAS, I. M. S. de; LIMA, M.S.L. (org.). **Didática e prática de ensino**. (Trabalhos apresentados no XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade (ENDIPE). EdUECE – Livro 4, 2015.

BORGES, Maria Célia; SILVA, Josenilda de Souza. Pedagogia e didática na formação docente no ensino superior – construção da identidade profissional. **Revista Cocar**. Edição especial n.8, jan./abr., 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Ed. Livraria Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1975.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Elementos de análise presentes no pensamento de Paulo Freire: por um currículo crítico-transformador. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009. Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu, MG, 2009. Disponível em: http://32reuniao.ANPEd.org.br/trabalho_gt_12.html. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Curso de pedagogia no rio de janeiro após diretrizes curriculares nacionais: políticas de conhecimento e formação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 11(26), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/reeduc.v11i26.1101>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA,

Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Elizeu Clementino de Souza (direção), Jorge Luiz da Cunha, Ecleide Cunico Furlanetto e Maria da Conceição Passeggi (coord.). Coleção Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades, incertezas e reconfigurações identitárias, vol.1. Curitiba: CRV, 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, 157–164, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 97(246), 290–304, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/261628641>

BRAIDA, Celso R. Apresentação. In: SCHELEIERMACHER, Friedrich D. E. **Hermenêutica – Arte e técnica da interpretação**, Tradução e apresentação de Celso Reni Braida. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação-CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação-CNE. **Parecer CES 970/99**, de 09 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação-CNE. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovada em 09 de junho/15, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portaria nº 133, de 7 de agosto de 2008**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da área de Pedagogia, 2008.

BRASIL. **LDB: Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: e legislação correlata. Coordenação André Arruda. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto 3276/99, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRETON, Herve. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, 1(1), 12–22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6255>

BRUNER, Jerome. **Actos de Significado**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BRUNER, Jerome. **Construção Narrativa da Realidade**. trad. Waldemar Ferreira Netto. *Critical Inquiry*, 18(1), pp. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. (M. A. G. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Faculdade de Educação da UnB: da Utopia ao Projeto Real. **Linhas Críticas**, v. 3, n. 3-4, p. 31-48, 11, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *unitas multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. SILVA, Marcos Antônio da; BRZEZINSKI, Iria. **Formar Professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2011b.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Editora Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**. Ano XIII, nº 10, julho, 2011a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>

CAINE, V.; ESTEFAN, Andrew; CLANDININ, D. Jean. Return to Methodological Commitment: Reflections on Narrative Inquiry. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 57:6, 574-586, 2013. Disponível em: DOI: 10.1080/00313831.2013.798833

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANCLINI, Néstor García. Noticias recientes sobre la hibridación. **Trans. Revista Transcultural de Música**, núm. 7, diciembre, Sociedad de Etnomusicología Barcelona, España: 2003.

CAPPELLETTI, Graciela; FEENEY, Silvina. El Currículum en Argentina: La Búsqueda de un Lugar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANUAL*, 23., 2000. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.ANPEd.org.br/textos/1220t.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CANTALICE, M. B. do N. **Memórias de professoras: identidade e autorias na formação docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2009.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARDOSO, Maria I. S.; BATISTA, Paula M. F.; GRAÇA, Amândio B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, abr./jun. 2016.

CARNEIRO, H. S.; BARREIROS, P. N. Conhece-te a ti mesmo: o genero autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de linguagem, um estudo de caso. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, 21(3), 488, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28017>

CARRASCO Ligia Bueno Zangali. **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro, SP, 2016.

CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. **A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro, SP, 2020.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, 9(19), 283–302, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832003000100012>

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVELLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Traduzido por Cleonice Puggian. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, vol. 3, n.2, maio/ago, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco/CA: Jossey-Bass an imprint of Wiley, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, Uberlândia: UDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In: Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Editorial Laertes: Barcelona, 1995.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>

COMTE, Auguste. **Discurso Preliminar Sobre o Espírito Positivo**. Rio de Janeiro: Ed. Ridendo Castigat Moret, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/comte.pdf>

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, 2020.

CONLE, Carola. Anatomía de un currículo narrativo. *In: RIVAS FLORES, José Ignacio; LEITE MÉNDEZ; PRADOS MEJIAS, Esther. (coord.). Profesorado, escuela y diversidad*. Málaga/Espanha: Ediciones Aljibe, 2014.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**. V.19, n. 5, p. 2-14, 1990. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Stories-of-Experience-and-Narrative-Inquiry-Connelly-Clandinin/53f05150956ece3b4cd38355e550ca6bdca377c7>

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In: LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente: ensayo sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CONTRERAS SALINAS, Sylvia; PAVELIC, Mónica Ramírez. Análisis fenomenológico del tropo pasar a llevar. **Atenea**. no.515. Concepción jul. 2017.

CONTRERAS, José Domingo; QUILES-FERNÁNDEZ, Emma; PAREDES, Adrià. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 0 (0), 58-75, 2019. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o currículo como acontecimento: Em V exemplos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.ANPEd.org.br/gt12/t1211.pdf>

CORZO, Josefina Quintero; TORRES HERNÁNDEZ, Flor; CARDONA TORO, María. El maestro escribe su saber y su hacer. **Revista Lenguaje**, n. 35-01, 2007. Disponível em: Acesso em: 11 ago. 2019.

COSTA, Gilcilene Dias. Currículo, narrativas culturais e processos identitários. **Currículo sem Fronteiras**, 11(2), 54–69, 2011.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, 12(esp.), 107, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.862>

COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. **Educar Curitiba**, n. 36, p. 245-260, Editora UFPR, 2010.

COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do. Pedagogia da narrativa e a narratividade. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 2, ago. 2011. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5748>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CRUZ VÁSQUEZ, Gabriela; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Universos do conhecimento. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 30(2), 187, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.11937>

CUNHA, Jorge Luiz; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História. **Educação (UFSM)**, 40(3), 529–544, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644418702>

CUNHA, Maria Isabel da. **Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária**. In: AGUIAR, Márcia Ângela S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas, SP: 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dec. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596>

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação (Porto Alegre)**, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo-Edusp, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e Formação de Professores: uma abordagem emancipatória. In. SOUZA, Elizeu Clementino de; GALEGO, Rita de Cássia. (org.), **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias**

pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. *In: Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Glossário, Vol.2, MEC, 2006.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta P.C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). *In: SPOSITO, Marília Pontes. (org.). Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).* Vol.1-2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Vol. 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Aurelio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 51, pp. 522-536, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A Pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In: ABRAHÃO, M.H.M.B; PASSEGGI, M.C. (org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I.* Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr., 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/fr_a11v32n2.pdf

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 27, nº 1, pp. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. **Educação Em Questão**, 40(26), 2011.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 2.ed. Traduzida por Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 5.ed. Traduzida por Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras. **Educação**, 3(57), 505–523, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/429>

DIAS, Eric Mateus Soares Dias; SILVA, Daisy Daniele da; RIBEIRO, Maria Betânia Torres. Autobiografia, a (re)construção de sentidos e significados na formação de gestor ambiental. **HOLOS**, 5(5), 214, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.6112>

DÍAZ-SERRANO, José; VÁSQUEZ, Gabriela Leyton. Análisis Comparativo del Currículo de Ciencias Sociales en la Educación obligatoria Chilena y Española. **Revista de Pedagogía**, v.38 (103), p.108-136, 2017.

DILTHEY, Wilhelm. O surgimento da hermenêutica (1900). [DILTHEY, Wilhelm, *Die Entstehung der Hermeneutik* (1900). In: *Gesammelte Schriften*, v. 5, 2. Aufl., Stuttgart: B. G. Teubner; Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1957, p. 317-38]. Tradução no Brasil: Eduardo Gross, revisão de Luís H. Dreher. **Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião**. Juiz de Fora, v.2, n.I, p. 11-32, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21747>

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construções das identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Tradução Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DUQUE DE A, Aura Victoria. Pensando la hermenéutica como la base del método educativo en trabajo social. Reflexiones para una praxis autopoiesica. **Revista Eleuthera**. Vol. 3, enero – diciembre, págs. 11- 39, 2009.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEBAN, Joaquín. La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. **Cultura y Educación**, 14(3), 253–265, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1174/11356400260366089>

FACCIO, Thais Castioni Gomes. **Materiais didáticos curriculares e identidades docentes: o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254020>

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Narrativa e blog na contemporaneidade – o olhar das crianças na pesquisa. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, vol.10, n.21, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/366/375>

FERNANDES, Stenio de Brito; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira. Narrativas de moradores do Rosado/RN: viver, contar, preservar seu lugar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, 1(3), 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3524>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, pp. 73-95, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?lang=pt>

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, n. 46, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, pp. 7-17, 2017.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

FERREIRA, Sérgio Roberto Vaz. **Formação artística: tensões entre aprendizado informal e abordagens escolares**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9NBLF3>

FLICKINGER, Hans-George. **Gadamer & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Pensadores & Educação), 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**, São Paulo, Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Monique. Contrapontos à herança platônica e o paradoxo identitário na contemporaneidade: ser, sujeito e currículo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003. Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: http://26reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.78238292.1139791740.1612705859-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e identidade: a ANFOPE e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em:

http://28reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.213342417.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30., 2007. *Anais [...]*. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.11910769.415615475.1613524908-1274390852.1601502898>. Acesso em 18 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGERIO, Regina Celia. **Oficinas pedagógicas de geografia: costurando narrativas de experiências da vida docente**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Geociências, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333214>

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, 34(2), 198–206, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705>

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de história como espaço autobiográfico. *In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (org.). Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos. Curitiba: CRV, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, 23, e230071. Epub, 08 de novembro de 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230071>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa; MENDES, Natália Rodrigues. A interface sujeito-agência no campo curricular: que contribuições das pesquisas (auto)biográficas? **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, vol. 04, n. 11, p. 714-728, maio/ago, 2019. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5948>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, ensino de História e narrativa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30., 2007. Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <https://ANPEd.org.br/biblioteca/item/curriculo-ensino-de-historia-e-narrativa>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação** (Bauru), 11(2), 327–345, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MARLO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e Pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa. *In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru-SP. Anais: Sociedade de Estudos e Pesquisas qualitativas, Bauru, 2004. p. 1-14.*

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Trad. Miguel Vale de Almeida. Celta Editora, Portugal, 1994.

GILL, Scherto. Reframing the critical. *In: GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. Critical Narrative as Pedagogy*. Bloomsbury: USA, 2014.

GIRARDI, Isabela Cristina Daeuble; RAUSCH, Rita Buzzi. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, 12(30), 27–46, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i30.8864>

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica de representação. *In: TADEU-SILVA, Tomaz; MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (org.). Currículo, Cultura e Sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry. Critical Pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political (Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar., 2016.

GIROUX, Henry. **On Critical Pedagogy**. 2.ed. London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Academic, 2020.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, Rafael Marques. Currículos *pensadospraticados* e seus entre-lugares: o cotidiano escolar como *espaçotempo* de negociação e Tessitura. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: http://37reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.219594204.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 20 dez. 2019.

GONÇALVES, Y. S.; NOGUEIRA, E. G. D. A educação dos alunos das escolas pantaneiras na perspectiva da educação centrada no aluno. **Educação & Formação**, 2(4 jan./abr.), 87–103, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1922>

GONZALES, Neidimar Vieira Lopes; BUENO, José Lucas Pedreira; CAETANO, Renato Fernandes. Os decursos históricos, culturais e legais da constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil. **Revista Cocar**. Vol. 8, n. 15, pp.16–22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/330>

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor. The Rise of the Life Narrative. **Teacher Education Quarterly**, *Fall*, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795220.pdf>.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banduci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados. vol. 12, n.35. maio/ago. 2007, pp. 241-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2019.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyne. 2.ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2013a.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013b.

GOODSON, Ivor. **Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation**. TAYLOR & FRANCIS: USA, 2013c.

GOODSON, Ivor. Ancestral Voices. In: GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. **Critical Narrative as Pedagogy**. Bloomsbury: USA, 2014a.

GOODSON, Ivor. Developing life themes. In: GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. **Critical Narrative as Pedagogy**. Bloomsbury: USA, 2014b.

GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2015.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado. Rev. da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2019.

GOODSON, Ivor. **Aprendizagem, currículo e política de vida**. Obras seleccionadas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor. **Disciplines, curricula and subjects: ends or contrived cul-de-sacs-i**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ivor-Goodson>. Acesso em: jun.2021.

GOODSON, Ivor; BIESTA, Gert J. J.; TEDDER, Michael; ADAIR, Norma. (Ed.). **Narrative Learning**. United Kingdom: Routledge, (e-book Kindle), 2010.

GOODSON, Ivor; CRICK, Ruth Deakin. Currículo como narrativa: contos dos filhos dos colonizados. *In*: GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado. Rev. da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2019.

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. **Critical Narrative as Pedagogy**. Bloomsbury: USA, 2014.

GOODSON, Ivor; GILL Scherto. **Narrative Pedagogy: Life History and Learning**. Oxford: Peter Lang Publishing, 2011.

GROLLIOS, Georgios. **Paulo Freire and the curriculum**. Translated by Niki Gakoudi. United States: Paradigm Publishers, 2015.

GUARÍN-JURADO, Germán. Una aproximación a una metodología socio histórica. **Revista Eleuthera**, 16, enero-junio 2017.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Experienciando a narração: relato de uma prática. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.ANPEd.org.br/textos/1201p.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2019.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. V. 22, n.2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>

HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. 2.ed. Versión castellana Yves Zimmermann. Espanha: Grafos S.A, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução revisada e apresentação de Márcia Sá Cavalcante. Posfácio de Emmanuel C. Leão. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HENRIQUES, Eda Maria; FARIAS, Mabel; LOBO, Ana Paula; AREZZO, Adriana; SOUZA, Joelma; SUZART, Cristiane. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa narrativa (auto)biográfica: Contribuições para as políticas públicas de formação do professor de educação

infantil no Brasil. **New Trends in Qualitative Research**, v.2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.256-269>

HERBAT, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. 3.ed. Antelóquio de Manuel Ferreira Patricio, prefácio de Joaquim Ferreira Gomes. Tradução de Ludwig Scheidl. Tradução do original alemão intitulado *Allgemeine Padagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, de Johan Friedrich Herbart, baseado na edição de Hermann Holstein de Verlag F. Kamp Bochum. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/publication/pedagogia-geral/>

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael M.; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; SOUZA, Elizeu Clementino de. Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. **Horizontes**, v. 34, número temático, p.23-36, dez. 2016.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>

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

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves., 1978.

JAPIASSU, Hilton. Paul Ricoeur: filósofo do sentido. Apresentação. In: RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 4.ed. Trad. e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio de Antonio Nóvoa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Coleção Educa – Formação: Lisboa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 29, pp. 17-30, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/228>.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, 63(3), 413-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, MARTIN W; Gaskell, GEORGE; (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Lília. Abordagens biográficas de pesquisa e disposicionalismo sociológico. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, 50, 29–42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2019v1n50.43603>

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação & Realidade**, 37(2), 409–438, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200006>

KINCHELOE, Joe. L. Introdução - O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. *In*: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007a. p. 15-37.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar voz aos professores de educação física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, 4(10), 109–133., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v4i10.533>

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: Silva, Tomaz Tadeu. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEGRAND, Louis, **Célestin Freinet**. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEITE, Somara B. **Refletindo sobre o significado do conhecimento científico**. Em Aberto, v. 12, n. 58, pp. 23-29, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, pp. 153-176. Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?lang=pt>

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5.ed., São Paulo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; CASTRO, Rosane Michelli de. Narrativas e atividade docente: perspectivas e desafios metodológicos para a pesquisa em educação e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 14(41), 81–100, 2014.

LINS, Juliana Beltrão; AGUIAR, M. da C. C. de. Identidade profissional de coordenadores pedagógicos: o olhar dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. **Journal of Chemical Information and Modeling**, 53(9), 1689–1699, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos curriculares na disciplina escolar química. *In*: **Ciência e Educação**. V.11, n.2, Bau2ru – Faculdade de Ciências – UNESP: 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200009>>. Acesso em: 12 set. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: http://28reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.213342417.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

LOPES, Alice Casimiro.; MENDONÇA, Daniel de. (org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. The curriculum field in Brazil in the 1990s. *In*: PINAR, William. (org.). **International handbook of curriculum research** (pp. 185-203). Nova Jérсия: Lawrence, Erlbaum Associates Inc. Publishers, 2003.

LOURO, A. L. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. **Revista da Fundarte**, 31(31), 8–26, 2016.

LUCARELLI, Elisa. O assessor pedagógico na Universidade: novas propostas para uma didática universitária. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

LUCARELLI, Elisa. (org.). **El assessor pedagógico en la Universidad: de la teoría a la práctica en la formación.** Buenos Aires, Argentina, 2004.

LUCARELLI, Elisa. (org.). **Universidad y asesores pedagógicos.** Prólogo de Maria Isabel da Cunha. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2015a.

LUCARELLI, Elisa. (org.). Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. **Educación em Revista.** Curitiba, Brasil, v. 31, n. 57, pp. 99-113, jul. 2015b.

LUCKESI, Cipriano Carlos; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 7.ed. atualizada. Petrópolis, RJ, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. Trajetória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000. Caxambu. **Anais [...].** Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.ANPEd.org.br/textos/1224t.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2019.

MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Revista Educação (UFES)**, vol. 41(2), p. 297-309, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/15079>

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical. **Currículo sem Fronteiras**, 16(1), 42-58, 2016.

MAGALHÃES, M. de L. T. (2018). **Os saberes pedagógicos de professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri /Urca – Um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2018.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP; Autores Associados, 2016.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SANTOS, João de Deus. Pensando currículo como prática de liberdade: entre concepções de infâncias representadas em filmes e narrativas cotidianas de praticantes-pensantes da educação. **Revista Observatório**, 5(1), 94-109, 2019. <https://doi.org/10.20873/ufc.2447-4266.2019v5n1p94>

MARCHÃO, Amélia de Jesus Gandum. Gestão do currículo no Jardim de Infância e na escola do 1.º ciclo: estilos de empenhamento das educadoras e das professoras que conduzem as crianças a construir o pensamento crítico. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2013.

MARCOS, Maria Lucília. Identidade narrativa e ética do reconhecimento. **Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies**, 2(2), 63–74, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/ERRS.2011.92>

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARTINS, Maria do Carmo. História, currículo e práticas pedagógicas: sobre memórias e narrativas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: http://29reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.242054343.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, vol. 18, n. 2 (53) - maio/ago, 2007.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. A inscrição no mundo: apontamentos sobre história da leitura, hermenêutica e estética da recepção. **Praxis** (Salvador), vol. 5, p. 16-27, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320014603_A_inscricao_no_mundo_apontamentos_sobre_historia_da_leitura_hermeneutica_e_estetica_da_recepcao

MAUÉS, Ely. **Ensino de Ciências e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo: narrativas e práticas de professoras das séries iniciais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-86APBQ>

MAUÉS, Josenilda. O currículo no trabalho com narrativas no ensino superior. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: http://28reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.213342417.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

MAYO, Peter. **Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy**. New York, London: Bloomsbury Academic, 2013.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5.ed., São Paulo: Cortez, 2006.

McLAREN, Peter. Paulo Freire e o Pós-moderno. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 12(1), jan./jun., 1987. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1301>

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MÈLICH, Joan-Carles. **Filosofia de la finitud**. Espanha: Herder, 2012.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. O currículo escrito como um híbrido – questões presentes na construção de uma disciplina escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.ANPEd.org.br/tp.htm>. Acesso em 17 dez.2019.

MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Ligia M.C.S. Pioneiras da Ciência no Brasil. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**, 2006. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/publicacoes/pioneiras-da-ciencia-no-brasil/>.

MÉNDEZ-SÁNCHEZ, Maria Andrea; GHITIS JARAMILLO, Tatiana. La creatividad: un proceso cognitivo, pilar de la educación. **Estudios Pedagógicos**, vol.41(2), p.143(1), 2015.

MENDIETA AGUILAR, Jenny Alexandra. Teachers' knowledge of second language and curriculum: a narrative experience [Conocimiento de los profesores acerca de la segunda lengua y el currículo: una experiencia narrativa]. **Profile**. vol.13, n.1, 89, April 2011. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902011000100006

MAYORGA MENDIETA, César Augusto; LÓPEZ LÓPEZ, Ángela María; ROMERO LANCHEROS, Laura Constanza; MUÑOZ, Karen Alexandra; ARANZAZU PORTILLA, Jhon Alexander. Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). **Revista Educación y Ciudad**, n. 33, 139–150, 2017. Disponível em: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1656>

MENDEZ SANCHEZ, Maria Andrea; GHITIS JARAMILLO, Tatiana. La creatividad: un proceso cognitivo, pilar de la educación. **Estudios Pedagógicos**, 41(2), 143, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200009>

MIGUEL-REVILLA, Diego; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, María. Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. **Rev. Estud. Soc.** n. 65, julio-septiembre, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

MIRANDA, Maria Irene. A Produção do Conhecimento Científico, os Paradigmas Epistemológicos e a Pesquisa Social. **Educação e Filosofia** – vol.19, n. 37 – jan./jun., 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/576>.

MOREIRA, Antônio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Pesquisador de Currículo**. Marlucy Alves Paraíso. (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth F.; Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira da. Docência em classes multisseriadas na roça. **Roteiro**, vol. 45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.20903>

MOUTINHO, Karina; CONTI, Luciane De. Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32(2), 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322213>

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41-2, pp. 207–218, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9

NETO, Cleber Dias da Costa; GIRALDO, Victor. Diálogos sobre o currículo da formação inicial de professores de matemática: narrativas discentes. **Ensino Em Re-Vista**, 27(3), 1029–1054. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v27n3a2020-11>, 2020.

NOBREGA, Adriana Nogueira; MAGALHAES, Célia Elisa Alves de. Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 16, n.2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25019>

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014, pp. 143-175.

NÓVOA, António. Os Professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vida de Professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto de investigação educacional? *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013, pp. 14-17.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A produção cotidiana de alternativas curriculares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.ANPEd.org.br/tp1.htm#gt12>. Acesso em: 13 dez.2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação emancipação no cotidiano escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003. Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: http://26reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.78238292.1139791740.1612705859-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 71 e227157, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227157>

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. 2.ed. Portugal: Edições 70, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003. Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: http://26reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.78238292.1139791740.1612705859-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença em si no currículo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: http://28reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.213342417.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 18 dez. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8697>

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Série Artes de viver, conhecer e formar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, pp. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, EUA. v. 2, n. 1, pp. 6-26, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/53574172/1_Passeggi_Movimiento_Auto_biografico_Brazil.pdf>.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O Currículo Narrativo na Educação Infantil das Crianças do Campo: Reflexões para um Diálogo Pedagógico. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, pp. 377-392, set.-dez., 2017.

PELLAUER, David. Ações narradas como fundamento da identidade narrativa. *In*: NASCIMENTO, Fernando; SALLES, Walter. (org. e tradução). **Paul Ricoeur: Ética, identidade e reconhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2013.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Formação docente em disciplinas escolares: memórias e identidades no contexto da cultura da escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011. Natal, RN. **Anais** [...]. Natal, RN, 2011. Disponível em: http://34reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.244759104.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 19 dez. 2019.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. RAMOS, Tacita Anselmo; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, 11(1), 198–217, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5.ed., São Paulo, 2006.

PINAR, William. Currere: Aquel Primer Año. **Revista Investigación Cualitativa**. 2(1) pp.55-65, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/33544184/Currere_Aquel_Primer_A%C3%B1o. Acesso em 21 dez. 2020.

PINAR, William. (org.). **Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances**. New York, EUA: Palgrave Macmillan, 2011.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, William. **O que é a Teoria do Currículo?** Portugal: Porto Editora, 2007.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006a.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *In*: **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006b. Disponível em: DOI: 10.1590/S1517-97022006000200009; <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013>

PINEAU, Gaston. Narrativas autobioformativas. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos. Curitiba: CRV, 2016.

PORTA VÁZQUEZ, Luis Gabriel; ÁLVAREZ, Z.; YEDAIDE, M. M. Travesías del centro a las periferias de la formación docente: la investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 19(63), 2014.

PORTA-VÁZQUEZ, Luis Gabriel; BAZAN, Sonia; EZEQUIEL-AGUIRRE, Jonathan. La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. **Revista Educación**, 43(1), ISSN: 0379-7082 /2215-2644, 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Interfaces da Educação**, v.4(10), 149–165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537>

PRADO, Guilherme Val Toledo do. Concepções de currículo e de linguagem nos saberes docentes: narrativa em destaque. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.ANPEd.org.br/tp.htm>. Acesso em 17 dez.2019.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha. Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.44539489.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 19 dez. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, 32(114), 171–188, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011>

RAHME, Mônica Maria Farid. Movimentos identificatórios nas narrativas sobre a experiência: Os colegas, a escola e a diferença na tessitura do tempo. **Currículo sem Fronteiras**, 17(2), 315–328, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/rahme.pdf>

RAIC, Daniele Farias Freire. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18446>

REICHERT DO NASCIMENTO, Cláudio. Identidade pessoal e ética em Paul Ricoeur: da identidade narrativa à promessa e à responsabilidade. **Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies**, 2(2), 48–62, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/errs.2011.78>

REIS, Bruno de Matos. Autoetnografia (d)e uma pesquisa do participante ou notas de campo. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, 22(1), 75–89, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27959>

RIBETTO, Anelice; CARVALHO, Carlos Roberto de; FILÉ, Valter. Sociedade do conhecimento e conexões culturais: Narrativas a respeito de um mesmo objeto. **Currículo sem Fronteiras**, 10(2), 133–145, 2010. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/ribetto-carvalho-file.pdf>

RIBOULET, Louis. **História da Pedagogia**. Tradução de Justino Mendes. 4.vol. São Paulo: Editora Coleção F.T.D LTDA, 1951.

RICOEUR, Paul. **Escritos e Conferências 2: Hermenêutica**. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

RICOEUR, Paul. **Hermeneutics and the Human Sciences**. Cambridge Philosophy Classics: Cambridge University Press, USA, 2016.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. 3.ed. Trad. e apresentação de Hilton Japiassu. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 4.ed. Trad. e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. Vol. 1, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção**. Vol. 2, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: o tempo narrado**. Vol. 3, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Edições 70, 1976.

RIVAS-FLORES, Jose Ignacio. Narración frente al neoliberalismo en la formación docente: Visibilizar para transformar. **MAGIS. Revista Internacional de investigación en Educacion**, Vol.7(14), p.99(14), 2014.

ROBLES, B. De la educación lineal secuencial hacia una pedagogía narrativa audiovisual en la era digital. **Cuadernos Del Centro de Estudios En Diseño y Comunicación**. Ensayos, 39, 19–27, 2012. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/1755>

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales. **Praxis & Saber** - Vol. 11. Núm. 25, enero-abril, pp. 205-226, 2020. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9582

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 30(1), 61, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.8871>

RODRIGUES, Alessandra. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, 29(29), 89–103, 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, pp. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ROSÁRIO, Pedro; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CHALETA, Elisa; GRÁCIO, Luíza. Autoregular o aprender que espreita nas salas de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. pp. 115-132.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Trad. Tomás da Costa; ver. Hermílio Santos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. da Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexander Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁIZ SERRANO, Jorge; LOPEZ-FACAL, Ramon. Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. **Revista de Estudios Sociales**, n. 52, pp.87-101, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9042>

SALVA-MUT, Francesca; NADAL-CAVALLER, Joan; MELIÀ-BARCELÓ, Maria Agnès. Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 14(2), pp.1405-1419, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a36.pdf>

SAMPAIO, Silvia Sampaio. Ironia. Repetição, Silêncio: O estilo do pensador subjetivo. **Revista Intercâmbio**, v. 15. São Paulo: Lael/PUC-SP, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3698>

SANTANA, Marcela Lopes de. (2019). **Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Hay que empezar de nuevo. **La Diaria**. Entrevista, 2016. Disponível em: <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>

SANTOS, Hermílio; VÖLTER, Bettina; WELLER, Wivian. Narrativas - Teorias e métodos. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 199-203, 2014. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17868>

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, n.8, 347–370, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3063>

SANTOS, Joana Ribeiro dos. Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como espaço-tempo de pesquisa. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: http://37reuniao.ANPEd.org.br/?_ga=2.219594204.415615475.1613524908-1274390852.1601502898. Acesso em: 20 dez. 2019.

SARAGIOTO, Vivian Aparecida Vetorazzi. **Narrativas de usos pedagógicos de ferramentas tecnológicas na docência do ensino médio**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1043>

SAVIANI, Dermeval. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCHELEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica: arte e técnica de interpretação**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: Weller, Wivian.; Pfaff, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, pp. 210-222, 2010.

SENA, Filadelfia de Carvalho; ALBUQUERQUE, Jônia Tércia Parente Jardim. Processos identitários de docentes universitários: espaço e tempo da formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 15(esp. 2), 1585–1599, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp2.13831>

SERPA JUNIOR, Octavio Domont de. O papel da psiquiatria na reforma psiquiátrica. **Ciência & Saúde Coletiva**, 16(12), 4675–4684, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001300016>

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, v.4, n.2, p.196-229. São Paulo, dez. 2014. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**, vol. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb, 1987. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=QRW-VLcAAAAJ&hl=en&oi=sra>.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2.ed. rev. atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Cristina Ramos da. **Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho mestrado**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22787>

SILVA, Fabrício Oliveira da. PIBID como uma epistemologia da formação de professores no cotidiano escolar. **Revista Educação e Emancipação**, 12(2), maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p100-118>

SILVA, Fabrício Oliveira da; MADUREIRA, Andre Luiz Gaspari. Contribuições formativas do PIBID para a prática de reflexão linguística no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Diálogo Educacional**, 20(66), 1383, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.AO01>

SILVA, Fabrício Oliveira da; MOTA, Charles Maycon de Almeida; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Trabalho docente em classes multisseriadas: diferentes modos de entender a diferença na escola. **Educação (UFSM)**, 44(1), 13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644431374>

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de si na iniciação à docência. **Educação & Formação**, 3(8), 57–74, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.270>

SILVA, Mirian Pacheco. **Memórias de professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa**. 2007. 182p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252119>. Acesso em: 9 ago. 2019.

SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa e; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Bacharéis que se tornam Professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. **HOLOS**, 5(5), 197, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4033>

SILVA, Silvia Helena Ferreira da. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários**. Dissertação de mestrado, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1817753#

SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e educação. Vol.10. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do Curso no Brasil. **Comunicações**. Piracicaba Ano 20, n. 1, p.81-97, jan./jun. 2013.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. **Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola**. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2017.

SORATTO, Fernanda Peres; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de Direito. **Revista Interfaces da Educação**, 4(10), 92–108, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v4i10.529>

SOUZA, Amaralina; POLÔNIA, Ana; ALBUQUERQUE, Leyvijane; ESCALANTE, Simone. O processo de tutoria e desenvolvimento da ação pedagógica no V Curso de Especialização Continuada e a Distância: relato de experiências. **InFor**, 1(1), 111-128, 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/13/21>

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e Formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Série Artes de viver, conhecer e formar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva- interpretativa e política de sentido. **Revista Educação - UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, pp. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267>.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Literatura e Educação: narrativas na Pesquisa Educacional. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça. **Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiência**. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 15(39), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/reeduc.v15i39.4750>

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Gildison Alves de; RAMOS, Michael Daian. Pacheco. Narrativas de professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, 8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25965/trahs.2835>

SOUZA, Edvone da Silva; ANGELIM, José Aurimar dos Santos. A escrita de si como contexto formativo de uma professora na construção de sua identidade professoral. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. 1.], v. 15, n. 2, p. 95–112, 2018. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2166>.

SOUZA, Zelmielen Adomes de. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13610>

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 5.ed. Madri, Espanha: Ediciones Morata 2003.

TADEU-SILVA, Tomaz. Apresentação. *In*: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes. 1995.

TADEU-SILVA, Tomaz. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1.ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TADEU-SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TADEU-SILVA, Tomaz. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis: RJ: 2014.

TADEU-SILVA, Tomaz. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ, 1996.

TAHAN, Simone Pannocchia. **Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Dissertação de mestrado profissional em educação, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22369>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-14, jan./fev./abr., 2000. Disponível em: http://ANPEd.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas (Unicamp), v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

TAVARES, Amanda de Andrade Dias. **Identidade e prática laboral das pedagogas técnico-administrativas em educação da Universidade de Brasília**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38237>

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressista ou a transformação da escola**. 7.ed. São Paulo: Nacional, 1971.

TIMM, Edgar Zanini; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. **Revista de Educação do Cogeime**, v.24, n.46, p. 123-143, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/376>

TORRIGLIA, Patricia Laura. Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2008. Disponível: <http://31reuniao.ANPEd.org.br/1trabalho/trabalho12.htm>. Acesso em: 19 dez. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed., 17reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 23.ed. Campinas: SP, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. **Educação básica: projeto político pedagógico; educação superior: superior: projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A.; SOUSA, José Vieira de; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves; DAMIS, Olga Teixeira. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias.** Campinas: SP, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A.; SOUZA, Maria Helena Viana; GARBIN, Neuza. O currículo como expressão do projeto político pedagógico nos cursos de graduação: teoria e prática. *In:* RAMOS, Kátia Maira da Cruz; VEIGA, Ilma Passos A. **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior.** Pernambuco: Editora UFPE, 2003.

VERGARA, Ana Ester; BALBI, María Noemí; SCHIERLOH, Silvia Beatriz. La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín. Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, v.:31 n.:1 p.:78 -90, 2010.

VIDAL, Odaléia Feitosa. **Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13800>

VYGOTSKY, L. S. Lev S. Vygotsky: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 71, 21-44, 2000. (Original publicado em 1929). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Revista Linhas Críticas**, 16 (31), 287-304, 2010. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v16i31.3617>

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009. Caxambu. **Anais [...].** Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.ANPEd.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista/Unesp-Rio Claro, 2019.

YEDAIDE, María Marta; PORTA-VÁZQUEZ, Luis Gabriel. Narrativa, mundo sensible y educación docente. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas**, Vol.19(1), p.1, 2017.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto Editora: Portugal, 2010.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.18-37 jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/abstract/?lang=pt>

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>

YUNES, Eliana. O eu, o outro e o mundo - reconhecer para conhecer-se: Identidade, narrativa e ética em Paul Ricoeur. **Teoliterária: Revista Brasileira de Literaturas e Teologias**, 2(4), 253–263, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.19143/2236-9937.2012v2n4p253-263>

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Universidade de Lisboa: Educa, 1993.

ZUFFI, Edna Maura; DEGRAVA, Cláudia Flora; UTSUMI, Miriam Cardoso; PRADO, Esther Pacheco de Almeida. Narrativas na Formação do Professor de Matemática: o caso da professora Atíria. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 799-819, ago. 2014.

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁰³

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Currículo de uma Pedagogia Narrativa: Identidade Profissional de Pedagogos que atuam em Universidades Estaduais Brasileiras”, de responsabilidade de *Leyvijane Albuquerque de Araújo*, estudante de *doutorado em educação* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *investigar qual “currículo e pedagogia narrativa que vem das identidades profissionais dos pedagogos das Universidades Estaduais brasileiras”*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como a entrevista e a gravação do áudio ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa levantar as vozes para uma discussão *sobre a formação e atuação de pedagogos nas Universidades Estaduais brasileiras e uma possível pedagogia narrativa do trabalho cotidiano*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) _____ ou pelo e-mail _____ ou _____.

Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da análise e discussão dos dados que comporão a tese, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____/_____, _____ de _____.

x

Assinatura da pesquisadora

x

Assinatura da participante

²⁰³ Termo adaptado do modelo indicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB). Disponível em: <https://www.cepchs.unb.br/2-publicacoes/2-bem-vindo-a-ao-novo-site-comite-de-etica-em-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais>.

APÊNDICE 2

QUESTÕES GERADORAS DA ENTREVISTA NARRATIVA

1. Fale sobre seu currículo do curso de Pedagogia (formação inicial), quais as disciplinas que marcaram sua trajetória profissional.
2. Comente sobre quais conteúdos que você convive diariamente na profissão, que não estavam no seu currículo do curso de Pedagogia e que você gostaria de que fossem parte dessa formação.
3. Fale sobre o trabalho que você desenvolve na universidade (a especificidade da Pedagogia na educação superior).
4. Como você se percebe ou se identifica como pedagogo/a no seu ambiente de trabalho.
5. Narre alguma experiência profissional que passou a fazer parte da Pedagogia cotidiana.

ANEXOS

MINUTA DO REGIMENTO INTERNO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO²⁰⁴

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

REGIMENTO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Capítulo I

1. Da Denominação, Sede e Finalidades

- Art. 1º A Faculdade de Educação (FE) é uma Unidade Acadêmica integrante da estrutura organizacional da Universidade de Brasília (UnB), conforme disposto no inciso XXI do art. 23, do Estatuto da Universidade de Brasília, sendo regida pelo Estatuto e Regimento Geral da UnB e, de forma complementar, por este Regimento.
- Art. 2º A Faculdade de Educação tem sua sede no Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal.
- Art. 3º A Faculdade de Educação tem por finalidades:
- I promover e desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão na área de Educação, com vistas à formação de profissionais qualificados, levando em consideração as demandas de interesse da comunidade e da sociedade;
 - II ofertar cursos de graduação em Pedagogia, em diversos formatos e modalidades de ensino;
 - III ofertar cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu* na área de Educação;
 - IV oferecer formação pedagógica para os demais cursos de licenciatura;
 - V promover a colaboração didática, científica e técnica com as demais Unidades Acadêmicas da Universidade, bem como com outras Instituições de Educação Superior (IES);
 - VI estabelecer formas de colaboração com os sistemas de ensino, órgãos públicos, organizações não governamentais, organismos internacionais e outras instituições que tenham interesses em temáticas vinculadas à educação.

Capítulo II

Da Organização Geral e da Estrutura

- Art. 4º A Faculdade de Educação se organiza para fins de sua gestão administrativa, acadêmica e política em órgãos: deliberativos, executivos e consultivos e em instâncias de apoio: acadêmico e científico.
- I Os Órgãos Deliberativos são:
- a. Conselho da FE;
 - b. Colegiado dos Departamentos;
 - c. Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (CPPG);
 - d. Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação na modalidade

Página 1 de 15

²⁰⁴ Minuta do Regimento Interno da FE-UnB, após as adequações solicitadas pela Comissão instituída pelo Ato da Reitoria nº 0086/2021 e discutidas na 483ª Reunião do Consuni (UnB), realizada em 11/6/2021.



- Mestrado Profissional (CPPG-MP);
- e. Colegiado dos Cursos de Pós-Graduação (CCPG);
- f. Colegiado dos Cursos de Graduação;
- g. Colegiado de Extensão.
- II Os Órgãos Executivos são:
- a. Direção;
- b. Chefia de Departamentos;
- c. Coordenação de Graduação;
- d. Coordenação dos Programas de Pós-Graduação;
- e. Coordenação de Extensão;
- f. Comissão de Estágio;
- g. Assessoria Pedagógica.
- III Os Órgãos Consultivos são:
- a. Núcleo Docente Estruturante (NDE);
- b. Comissão de Pós-Graduação de cada Programa (CPG).
- IV As Instâncias de Apoio Acadêmico e Científico são:
- a. Centro de Documentação e Memória – CEDUC;
- b. Revista Linhas Críticas.
- Art. 5º O Conselho da FE - principal Órgão Consultivo e Deliberativo Superior da Unidade Acadêmica - tem como responsabilidades: a formulação, a implantação e a avaliação de sua política institucional, assim como as deliberações sobre ações institucionais previstas no artigo 25 do Regimento Geral da UnB, sendo também a instância à qual cabe recurso nos casos apontados pelo Regimento Geral da UnB.
- Art. 6º Além do disposto no Regimento Geral da UnB, compete ao Conselho da FE:
- I deliberar, por proposta dos Colegiados: Departamentais, de Graduação, dos Programas de Pós-Graduação, dos Cursos de Pós-Graduação e de Extensão, bem como de seus Órgãos Consultivos e Executivos, sobre a criação de toda e qualquer atividade de ensino, pesquisa ou extensão no âmbito da Unidade Acadêmica;
- II analisar a prestação de contas de despesas realizadas no contexto do orçamento da Unidade Acadêmica;
- III estabelecer políticas e aprovar normas para os cursos de graduação, e para as atividades de extensão da unidade, ouvidos os respectivo Colegiados;
- IV deliberar sobre a criação de cursos de graduação e de pós-graduação;
- V deliberar e/ou homologar as decisões dos colegiados: departamentais, de graduação, dos programas de pós-graduação, dos cursos de pós-graduação e de extensão, no que se refere a credenciamentos, concursos, carreira, aprovação de projetos entre outros;
- VI homologar a representação da Faculdade de Educação no Conselho de Educação do



Distrito Federal, quando essa representação for delegada à Unidade Acadêmica.

- Art. 7º São membros do Conselho da FE:
- I o(a) Diretor(a), na condição de Presidente;
 - II o(a) Vice-Diretor(a), na condição de presidente nas ausências e nos impedimentos do(a) Diretor(a);
 - III os(as) Chefes dos Departamentos;
 - IV os(as) Coordenadores(as) de Cursos de Graduação presencial;
 - V o(a) Coordenador(a) de Curso de Graduação a distância;
 - VI os(as) Coordenadores(as) de Pós-Graduação acadêmico e profissional;
 - VII o(a) Coordenador(a) de Extensão;
 - VIII um(a) (1) representante docente de cada um dos departamentos;
 - IX dois (duas) (2) representantes discentes do curso de graduação sendo um do presencial e outro do curso a distância;
 - X um(a) (1) representante discente dos Programas de Pós-Graduação, com alternância de titularidade e suplência entre os representantes dos Programas;
 - XI dois (duas) (2) representantes dos técnico-administrativos;
 - XII os representantes da Faculdade de Educação no Conselho Universitário (Consumi), no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e no Conselho de Administração (CAD) da UnB;
 - XIII os representantes da Faculdade de Educação na Câmara de Carreira Docente (CCD), na Câmara de Gestão de Pessoas (CGP) e na Câmara de Assuntos Comunitários (CAC) da UnB.

§1º A representação docente se dará pela escolha, pelos pares, de um representante titular e de um representante suplente, ambos pertencentes ao quadro permanente de cada um dos Departamentos, sendo permitida uma única recondução.

§2º A representação discente se dará pela indicação, pelos pares, de um representante titular e de um representante suplente dos alunos de graduação presencial, de graduação a distância e de pós-graduação, sendo permitida uma única recondução.

§3º Os representantes da Faculdade de Educação nos Conselhos Superiores da UnB serão eleitos, em conformidade com o Regimento Geral da UnB, de acordo com o inciso IX, do art. 5º, para a representação no Conselho Universitário, de acordo com os incisos IV e V, do art. 9º, para a representação no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e de acordo com o inciso VIII, do art. 13, para a representação no Conselho de Administração da UnB.

§4º A representação técnico-administrativa se dará pela escolha, pelos pares, de dois (2) representantes titulares e de dois (2) suplentes, pertencentes ao quadro permanente da FUB/FE, sendo permitida uma única recondução.

§5º As representações da Faculdade de Educação na Câmara de Carreira Docente (CCD), na Câmara de Gestão de Pessoas (CGP) e na Câmara de Assuntos Comunitários (CAC) da UnB serão feitas por indicação da direção, com a



aprovação do Conselho da Faculdade de Educação e a nomeação por Ato das referidas Câmaras.

Art. 8º A Direção da Faculdade de Educação é exercida por um(a) Diretor(a) e um(a) Vice-Diretor (a) eleitos, na forma da lei, ambos Docentes do quadro permanente da Universidade de Brasília com o mínimo de cinco (05) anos de efetivo exercício na Faculdade de Educação.

Parágrafo único. A eleição dos membros da Direção será disciplinada pelo Conselho da FE, de acordo com o disposto no Regimento Geral da UnB.

Art. 9º Compete à Direção:

- I exercer, de forma colegiada, a gestão acadêmica; administrativa e financeira da FE, de acordo com o disposto no Regimento Geral da UnB;
- II executar as deliberações do Conselho da FE;
- III convocar e presidir as reuniões do Conselho da FE;
- IV coordenar a elaboração do planejamento de trabalho da FE, do Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como participar da elaboração do Planejamento Estratégico da UnB;
- V exercer a função de gestor de todos os recursos financeiros disponíveis à FE, inclusive de ordenador de suas despesas, tanto das alocações provenientes do orçamento da Universidade, como das receitas geradas pela própria Faculdade;
- VI zelar pelo uso, de forma adequada, das instalações e dos equipamentos de uso comum.

Art. 10 Compete ao (a) Vice-Diretor(a):

- I realizar a gestão compartilhada com a Direção da Faculdade de Educação;
- II substituir o (a) Diretor(a) em: suas ausências, afastamentos e impedimentos legais;
- III presidir o Colegiado dos Cursos de Graduação;
- IV presidir o Núcleo Docente Estruturante.

§ 1º Por ato do Diretor poderá ser delegada a outro docente a presidência do Colegiado dos Cursos de Graduação citada no inciso III e do Núcleo Docente Estruturante citado no inciso IV.

§ 2º nas ausências ou nos impedimentos do Diretor e do Vice-Diretor, a Direção será exercida pelo membro do Conselho da Faculdade mais antigo no exercício do magistério na Universidade de Brasília.

Capítulo III

Das Departamentos

Art. 11 O Departamento constitui a unidade básica de execução acadêmica da FE, responsável pela realização das atividades de: ensino, pesquisa e extensão.

§1º Os Departamentos serão geridos, em instâncias deliberativas, pelo seu



respectivo Colegiado Departamental e, em instância executiva, pela sua chefia.

§2º Os Departamentos serão assessorados por uma Secretaria Integrada.

- Art. 12 A Faculdade de Educação é constituída pelos seguintes Departamentos:
- I Métodos e Técnicas (MTC);
 - II Políticas Públicas e Gestão da Educação (PGE);
 - III Teoria e Fundamentos (TEF).
- Art. 13 O Colegiado Departamental é o órgão deliberativo em assuntos de: gestão, ensino, pesquisa e extensão universitária em sua esfera de atuação.
- §1º O Colegiado do Departamento será constituído por todo o seu corpo docente e por uma representação discente composta por titular e por suplente, eleita no Centro Acadêmico e por uma representação dos servidores técnico-administrativos, composta por: titular e suplente, lotados no respectivo Departamento, eleita por seus pares.
- § 2º É obrigatório o comparecimento dos membros às Reuniões dos Colegiados Deliberativos de que fazem parte, tendo esta atividade prioridade sobre outras de natureza acadêmica ou administrativa.
- §3º A falta contumaz, sem justificativa instrucional, às Reuniões de Colegiados por membros natos é passível de sanção disciplinar, de acordo com a legislação em vigor.
- Art. 14 Compete ao Colegiado Departamental:
- I deliberar sobre edital de abertura de concurso público de provas e de títulos para efeito de contratação de docentes do quadro permanente da Universidade de Brasília, bem como de seleção simplificada para contratação de docente do quadro temporário;
 - II aprovar a composição de comissão julgadora de concurso público de provas e de títulos, para efeito de contratação de docentes do quadro permanente da Universidade de Brasília, bem como de seleção simplificada para contratação de docente do quadro temporário;
 - III aprovar o relatório final de comissão julgadora de concurso público de provas e de títulos, para efeito de contratação de docentes do quadro permanente da Universidade de Brasília, bem como de seleção simplificada para contratação de docente do quadro temporário;
 - IV deliberar sobre planos de trabalho exigidos pela situação funcional de docentes;
 - V deliberar sobre relatório parcial de docentes em estágio probatório e de afastamentos para capacitação;
 - VI deliberar sobre relatórios de atividades para renovação de contratos de docentes substitutos;
 - VII deliberar sobre o planejamento e as solicitações de licenças e afastamentos, bem como aprovar o plano de formação continuada e os relatórios finais de seus docentes;
 - VIII propor, em articulação com a Coordenação de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, as listas de oferta e a distribuição de carga horária



- docente a cada período letivo;
- IX propor projetos de cursos e de programas de: ensino, pesquisa e extensão;
- X promover estudos e discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em parceria com outros Departamentos e órgãos da FE e da UnB;
- XI deliberar sobre as normas internas de alocação de bolsas de monitoria discentes remuneradas sob a responsabilidade de docentes;
- XII zelar, em consonância com a chefia, pelo cumprimento das normas do Regimento Geral da UnB e do Regimento Interno da FE.
- Art. 15 O(a) chefe e o(a) subchefe de Departamento serão eleitos por seus pares, de acordo com as normas estabelecidas pelo Colegiado Departamental.
- §1º O(a) chefe e o(a) subchefe de Departamento deverão pertencer ao quadro permanente da Faculdade de Educação da UnB.
- §2º O(a) chefe e o(a) subchefe de Departamento serão eleitos para um mandato de dois (2) anos, permitida uma única recondução;
- §3º O(a) subchefe atuará como apoio ao(à) chefe e, em suas ausências e impedimentos, será seu substituto na chefia do departamento;
- §4º Nas ausências ou nos impedimentos do(s) chefe e do(s) subchefe, a chefia do Departamento será exercida pelo decano dos docentes do Departamento.
- Art. 16 Compete ao chefe de Departamento, além do disposto no Regimento Geral da UnB:
- I convocar os membros do Colegiado do Departamento para, pelo menos, uma Reunião Ordinária mensal com, no mínimo, quarenta e oito horas de antecedência, enviando-lhes a pauta;
- II convocar extraordinariamente o Colegiado do Departamento, com pauta específica, quando houver demanda ou quando solicitado pela maioria simples de seus membros;
- III verificar e registrar o cumprimento do regime de trabalho a que estão sujeitos os docentes;
- IV dar os encaminhamentos necessários dos resultados de avaliações docentes pelos discentes;
- V providenciar a alocação de docentes para fazer cumprir a lista de oferta;
- VI supervisionar o desenvolvimento das atividades acadêmicas visando à qualidade da formação.

Capítulo IV

Das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão

Seção I - Da Graduação

- Art. 17 A Coordenação de Graduação é composta por: um(a) Coordenador(a) do Curso de Pedagogia Diurno, por um(a) Coordenador(a) do Curso de Pedagogia Noturno, por um(a) Coordenador(a) do Curso de Pedagogia a Distância.



- I Os(as) Coordenadores(as) de Graduação são cargos executivos de livre escolha e de livre nomeação da Direção entre o corpo docente da Faculdade de Educação, com a aprovação do Conselho da Faculdade;
- II Os(as) Coordenadores(as) de Graduação representarão o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação junto às diferentes instâncias;
- III O(a) Coordenador(a) da Graduação do curso de Pedagogia a Distância representará a Faculdade de Educação junto às instâncias que promovem a educação a distância;
- IV Os mandatos dos(as) Coordenadores(as) de Graduação serão de dois (2) anos, sendo permitida uma única recondução;
- V A Coordenação de Graduação será apoiada por uma equipe técnica, por uma assessoria pedagógica e por uma comissão de estágios.
- Art. 18 Compete à Coordenação de Graduação (CG), para além do que foi fixado pelo Regimento Geral da UnB:
- I zelar pela execução do projeto acadêmico dos Cursos de Pedagogia: Diurno, Noturno e a Distância, em sintonia com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e em articulação com os Departamentos, com a Direção e com o Núcleo Docente Estruturante (NDE);
- II orientar e coordenar as atividades dos cursos, incluindo os trâmites de matrícula;
- III acompanhar os ajustes e os trancamentos de disciplinas;
- IV acompanhar os cursos no que diz respeito à trajetória acadêmica dos alunos;
- V coordenar no âmbito da Faculdade de Educação os processos de avaliação interna e externa.
- Art. 19 O Colegiado dos Cursos de Graduação é composto pelos seguintes membros:
- I Vice-Diretor(a) da FE, na condição de Presidente(a) ou outro Docente indicado por Ato da Direção para presidir o Colegiado;
- II Coordenador(a) de Graduação do Curso de Pedagogia Diurno;
- III Coordenador(a) de Graduação do Curso de Pedagogia Noturno;
- IV Coordenador(a) de Graduação do Curso de Pedagogia a Distância;
- V Presidente da Comissão de Estágios, **nomeado por Ato da Direção**;
- VI Chefes e/ou Vice-Chefes de Departamento ou seus representantes;
- VII **Um(a) (1) representante docente titular e suplente de cada Departamento escolhido entre os pares;**
- VIII **Um(a) (1) representante discente titular e suplente, escolhido entre os pares;**
- IX **Um(a) (1) representante dos secretários das Coordenações de Graduação, escolhido entre os servidores da Secretaria de Graduação;**
- X **Um(a) (1) representante titular e suplente da Assessoria Pedagógica da Faculdade de Educação, escolhido entre os servidores do setor.**
- Art. 20 Compete ao Colegiado dos Cursos de Graduação:
- I propor e implementar diretrizes para orientação acadêmica dos alunos de



- gratuação;
- II promover a mediação de conflitos entre discentes e docentes, decorrente da vida acadêmica;
- III assessorar a Coordenação de Graduação na execução dos cursos de graduação;
- IV aprovar a lista de oferta de disciplinas para cada período letivo;
- V orientar a política de distribuição de bolsas remuneradas de monitoria no âmbito da FE;
- VI deliberar sobre a criação, o cancelamento ou a alteração de disciplinas;
- VII decidir sobre solicitações de alunos referentes à sua vida acadêmica;
- VIII aprovar pareceres de revalidação de diploma de graduação.

Seção II - Da Pós-Graduação

Art. 21 As Coordenações de Pós-Graduação são compostas por Coordenadores(as) e Coordenadores(as) Substituto(as), eleitos pelos membros do Colegiado dos Programas de Pós-Graduação.

Parágrafo único. O mandato dos(as) Coordenadores(as) e dos(as) Coordenadores(as) Substituto(as), será de 2 (dois) anos, permitida uma única recondução.

Art. 22 Compete às Coordenações de Pós-Graduação, além de zelar pela execução dos Programas de Pós-Graduação e de seus cursos, em todas as modalidades, em sintonia com a Coordenação de Graduação, com os Departamentos e com a Direção da FE:

- I executar tarefas delegadas pelos Colegiados;
- II aprovar atas de defesas de monografias, dissertações e de teses;
- III participar da elaboração do relatório anual dos cursos.

Parágrafo único. Os Programas de Pós-Graduação explicitarão suas atribuições bem como as formas de exercê-las em regulamento próprio a ser aprovado pelo Conselho da Faculdade de Educação e pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UnB, respeitando ao estabelecido na legislação nacional vigente, no Regimento Geral da UnB e em Resoluções do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UnB, que regulamentam os Programas de Pós-Graduação.

Art. 23 Os(as) Coordenadores(as) dos Programas de Pós-Graduação representarão a Faculdade de Educação junto ao Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da UnB.

Art. 24 O Colegiado dos Cursos de Pós-Graduação (CCPG) é composto pelos seguintes membros:

- I Diretor(a) da FE, na condição de Presidente;
- II Vice-Diretor como substituto do Presidente;
- III Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Acadêmico;



- IV Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Profissional;
- V um representante discente de cada Programa de Pós-Graduação;
- VI um representante dos servidores técnico-administrativos, lotado na Secretaria de Pós-Graduação;
- Art. 25 Compete ao Colegiado dos Cursos de Pós-Graduação:
- I promover a articulação entre os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e entre estes e os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*;
- II propor políticas de pós-Graduação;
- III propor, analisar e avaliar programas e cursos de Pós-Graduação *Stricto* e *Lato-Sensu*;
- IV propor ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, mediante aprovação do Conselho da Faculdade, o currículo dos Programas de Pós-Graduação *Stricto* e *Lato Sensu*, bem como as suas modificações;
- V definir critérios para aplicação de recursos financeiros de apoio à Pós-Graduação;
- VI indicar o representante da Faculdade de Educação para a Câmara de Pesquisa e de Pós-Graduação;
- VII fazer indicações para representações externas, inclusive para órgãos de fomento, no âmbito de sua competência;
- VIII estabelecer o calendário anual das atividades acadêmico-administrativas dos Cursos de Pós-Graduação no âmbito da FE, não previstas ou detalhadas no calendário do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação ou da Secretaria de Administração Acadêmica.
- Art. 26 Os Colegiados dos Programas de Pós-Graduação (CPPG) Acadêmico e Profissional são compostos por:
- I Coordenador de cada programa na condição de Presidente;
- II um Coordenador Substituto de cada Programa;
- III Docentes de cada Programa;
- IV um representante discente de cada Programa, eleito pelos pares;
- V um representante técnico-administrativo lotado na Secretaria de Pós-Graduação.
- Art. 27 Compete ao Colegiado dos Programas de Pós-Graduação:
- I assessorar a Coordenação do PPGE e o Colegiado do Programa de Pós-Graduação na execução da política de pós-graduação;
- II aprovar lista de ofertas de disciplinas para cada período letivo;
- III deliberar sobre os critérios de distribuição e renovação de bolsas de estudos;
- IV decidir sobre o trancamento geral de matrícula;
- V decidir sobre designação e mudança de orientador;
- VI decidir sobre pedidos de prorrogação de prazo de qualificação e defesa de



- projetos de pesquisa de mestrado e de doutorado;
- VII executar tarefas delegadas pelo Colegiado;
- VIII atuar como instância consultiva na gestão de recursos financeiros;
- IX aprovar a admissão de alunos especiais;
- X deliberar sobre aproveitamento de estudos;
- XI decidir sobre demais solicitações de alunos referentes à vida acadêmica;
- XII analisar pedidos de revalidação de diplomas.
- Art. 28 A Comissão dos Programas de Pós-Graduação é composta por:
 - I Coordenador de cada Programa na condição de Presidente;
 - II Coordenadores de áreas.
- Art. 29 Compete à Comissão dos Programas de Pós-Graduação:
 - I acompanhar os cursos no que diz respeito: ao desempenho dos alunos, à adequação curricular e ao desenvolvimento de programas de bolsas de estudo, bem como ao desempenho acadêmico dos bolsistas;
 - II propor ao Colegiado, sob a forma de edital, as normas para o processo seletivo de candidatos aos cursos de Pós-Graduação, incluindo a previsão das vagas oferecidas;
 - III propor a criação, o cancelamento ou a alteração de disciplinas, a partir de deliberação prévia das Linhas de Pesquisa;
 - IV propor ao Colegiado de Pós-Graduação o credenciamento e o recredenciamento de docentes.

Seção III - Da Extensão

- Art. 30 A Coordenação de Extensão (CEXT) é composta por um(a) Coordenador(a) e um(a) Coordenador(a) Substituto(a).
 - I O Coordenador de Extensão é cargo executivo de livre escolha e de livre nomeação da Direção entre o corpo docente da Faculdade de Educação, com aprovação do Conselho da Faculdade;
 - II O(a) Coordenador(a) de Extensão representará a Faculdade de Educação junto ao Decanato de Extensão da UnB.
 - III O mandato do(a) Coordenador(a) de Extensão será de dois (02) anos, permitida uma única recondução.
- Art. 31 Compete à Coordenação de Extensão:
 - I contribuir para que a Universidade e a Faculdade de Educação cumpram a sua função social;
 - II promover a participação da sociedade civil no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações extensionistas;
 - III garantir a implantação da política de extensão da Faculdade de Educação



- definida pela Câmara de Extensão;
- IV manter a articulação permanente com os Programas e os Projetos de Extensão em curso na Faculdade de Educação;
- V divulgar as ações de Extensão da FE;
- VI incentivar a participação da Comunidade Acadêmica da FE nas ações de extensão;
- VII acompanhar a execução de ações de extensão desenvolvidas por servidores: Docentes e Técnico-Administrativos.
- Art. 32** O Colegiado de Extensão (CE), é composto pelos seguintes membros:
- I o(a) Coordenador(a) de Extensão, na condição de Presidente;
- II um(a) representante docente titular e um(a) docente suplente de cada Departamento;
- III um(a) representante discente titular e um(a) suplente discente participantes de projetos de extensão;
- IV um(a) representante titular e um(a) suplente dos servidores técnicos-administrativos lotados na Secretaria de Extensão;
- V um(a) representante titular e um(a) suplente dos Projetos de Ação Contínua (PACs) da FE, desde que o projeto esteja em vigência.
- Art. 33** Compete ao Colegiado de Extensão:
- I elaborar e aprovar as normas gerais e a política de extensão da FE;
- II assessorar as Coordenações de Graduação e de Pós-Graduação e os Departamentos na execução da política de extensão da FE;
- III receber, indicar parecerista, homologar e enviar para homologação do Conselho da FE propostas de novos cursos, programas e projetos de extensão;
- IV receber, indicar parecerista, homologar e enviar para homologação do Conselho da FE, prestação de contas anual, assim como prestação de contas de encerramento dos cursos, dos programas e dos projetos de extensão da FE;
- V fortalecer o vínculo institucional entre ensino, pesquisa, extensão na FE.

Seção IV - Da Comissão de Estágios

- Art. 34** A Comissão de Estágios, nomeada por Ato da Direção, é composta por docentes indicados dos três departamentos da Faculdade de Educação; por coordenadores dos cursos presenciais de graduação, diurno e noturno, e pelo coordenador de curso de graduação a distância;
- Art. 35** Compete à Comissão de Estágios gerir, sistematizar, planejar, executar, acompanhar e avaliar as atividades administrativas e acadêmicas relativas ao estágio supervisionado, no âmbito da Faculdade de Educação, incluindo estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de estudantes de Graduação e Ensino Médio que desenvolvem suas atividades na Faculdade de Educação.

Seção V - Da Assessoria Pedagógica

- Art. 36** A Assessoria Pedagógica é um órgão executivo da Faculdade de Educação composto por: Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais e outros servidores do quadro da FUB/FE, concursados de nível superior e indicados pela Direção, com anuência do Conselho da Faculdade, de acordo com as necessidades do setor.
- Art. 37** Compete à Assessoria Pedagógica:
- I auxiliar nas ações educativas desenvolvidas pelos demais setores da FE;
 - II realizar estudos e pesquisas no âmbito do ensino aprendizagem de Graduação;
 - III assessorar e acompanhar o Núcleo Docente Estruturante (NDE) na elaboração e no acompanhamento do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPPC);
 - IV auxiliar na organização e na promoção de diferentes atividades e eventos acadêmicos envolvendo estudantes, docentes e técnicos- administrativos com o objetivo de incentivar a produção técnica, científica e artístico-cultural e promover a integração da comunidade da FE;
 - V acompanhar os planos de ensino entregues semestralmente pelos docentes em consonância com o PPPC;
 - VI divulgar eventos de capacitação, técnico-científicos e culturais visando incentivar a formação e a qualificação do corpo: docente, discente e técnico-administrativo;
 - VII assessorar a organização da recepção aos calouros e dos eventos científicos que incentivem a produção técnica, científica e artístico-cultural dos estudantes;
 - VIII acompanhar no âmbito pedagógico e, de forma articulada com: as coordenações dos cursos, a comissão de estágio e aos demais setores envolvidos, o estágio curricular supervisionado e o estágio não obrigatório;
 - IX assessorar o planejamento das atividades do Curso de Pedagogia a Distância em conjunto com a Coordenação do curso, buscando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem do curso;
 - X acompanhar as atividades pedagógicas dos laboratórios da FE-UnB no que se refere ao seu funcionamento, ao processo de gestão, à entrega de relatórios e à consolidação dos dados enviados pelos Coordenadores;
 - XI colaborar, em conjunto com as Coordenações dos cursos, no processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos de Graduação da Faculdade de Educação;
 - XII acompanhar o funcionamento da sala de acolhimento da FE.

Capítulo V
Dos Órgãos de Apoio Administrativo



- Art. 38 São Órgãos Complementares de Apoio Administrativo da FE:
- I Assessoria da Direção;
 - II Grupo Gestor;
 - III Secretaria de Graduação;
 - IV Secretaria Integrada dos Departamentos;
 - V Secretaria de Pós-Graduação;
 - VI Secretaria de Extensão;
 - VII Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE).
- Art. 39 À Assessoria da Direção compete assessorar diretamente o(a) Diretor(a) e o(a) Vice-Diretor(a) nas atividades cotidianas de gestão administrativa e predial da Unidade Acadêmica.
- Art. 40 Ao Grupo Gestor compete assessorar a Direção na condução da Unidade Acadêmica em uma perspectiva de gestão democrática e compartilhada e, com função consultiva.
- Parágrafo único. O Grupo Gestor será presidido pelo(a) Diretor(a) da Faculdade de Educação e terá como membros efetivos: o(a) Vice-Diretor(a), os(as) Chefes de Departamento, os(as) Coordenadores(as): de Extensão, de Graduação Presencial, de Graduação a Distância e de Pós-Graduação e um representante da Assessoria Pedagógica.
- Art. 41 À Secretaria de Graduação compete assessorar diretamente os(as) Coordenadores de Graduação nas atividades cotidianas de gestão da coordenação dos cursos de Graduação e das atividades da Secretaria.
- Art. 42 À Secretaria Integrada dos Departamentos compete assessorar diretamente os(as) chefes e os(as) subchefes de Departamentos nas atividades cotidianas de gestão dos Departamentos.
- Art. 43 À Secretaria de Pós-Graduação compete assessorar diretamente os(as) Coordenadores de Pós-Graduação nas atividades cotidianas de gestão dos programas e da Secretaria de Pós-Graduação.
- Art. 44 À Secretaria de Extensão compete assessorar diretamente o(a) Coordenador(a) de Extensão nas atividades cotidianas de extensão.
- Art. 45 Ao Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) compete:
- I fazer a gestão de equipamentos tecnológicos sob sua tutela, disponibilizando-os para as atividades de ensino presencial e a distância, para as atividades de pesquisa e de extensão da Faculdade de Educação;
 - II instalar, manter e gerir sistemas de informação que auxiliem nos processos institucionais de gestão e de ensino e aprendizagem da Faculdade de Educação;
 - III propor normas e procedimentos para uso dos laboratórios de informática, dos equipamentos sob sua tutela e dos sistemas de informação na Faculdade de Educação;
 - IV oferecer apoio técnico às atividades do Laboratório de Experimentação em Mídias e Educação (LabEx);



- V fazer a gestão do site oficial da Faculdade de Educação.
- Art. 46 O Núcleo de Tecnologias Educacionais será composto por uma comissão gestora e pelos demais servidores lotados no NTE.
- § 1º A Comissão Gestora do NTE terá como função definir linhas prioritárias de ação do NTE em consonância com seus objetivos, alinhados à disponibilidade de recursos humanos e físicos e às demandas da Faculdade de Educação.
- § 2º A Comissão Gestora será formada por:
- a. um (1) docente da FE nomeado presidente, por ato da direção;
 - b. três (3) docentes da Faculdade de Educação, sendo um representante de cada departamento indicado por seus pares;
 - c. dois (2) servidores técnicos do NTE, indicado por seus pares;
 - d. um (1) discente da Faculdade de Educação, indicado por seus pares.
- § 3º Os membros da Comissão Gestora terão mandato de dois (2) anos, sendo permitida uma única recondução.

Capítulo VI

Das Instâncias de Apoio Acadêmico e Científico

- Art. 47 São Instâncias de Apoio Acadêmico e Científico da FE:
- I Centro de Documentação e Memória (CEDUC);
 - II Revista Linhas Críticas.
- Art. 48 Compete às Instâncias de Apoio Acadêmico e Científico o desenvolvimento de ações de consolidação da missão da Faculdade de Educação com relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.
- Art. 49 Cada instância de apoio acadêmico e científico tem seu funcionamento regido por norma ou regulamento aprovado pelo Conselho da FE.

Capítulo VII

Da Comunidade Acadêmica da Faculdade de Educação

- Art. 50 A comunidade da Faculdade de Educação é composta pelos seguintes segmentos:
- I docentes do quadro permanente da Fundação Universidade de Brasília, lotados na Faculdade de Educação;
 - II docentes colaboradores, substitutos e visitantes lotados na Faculdade de Educação enquanto vigorarem os contratos firmados; bem como os de lotação provisória e/ou cedidos;
 - III técnico-administrativos do quadro permanente da Fundação Universidade de Brasília, lotados na Faculdade de Educação, bem como os de lotação provisória



- e/ou cedidos;
- IV discentes de Graduação e de Pós-Graduação regularmente matriculados em cursos ofertados pela Faculdade de Educação.

Capítulo VIII

Das Disposições Gerais

- Art. 51 A criação e o funcionamento de laboratórios de ensino e pesquisa são regulamentados por meio de resolução específica, aprovada pelo Conselho da Faculdade de Educação.
- Art. 52 Os recursos contra decisões de comissões julgadoras, comissões institucionais, colegiados e órgãos executivos regem-se pelas normas estabelecidas no Regimento Geral da UnB.
- Art. 53 Resoluções, instruções e outros documentos complementares a esse Regimento poderão ser elaborados e aprovados pelos colegiados da unidade com a aprovação final pelo Conselho da Faculdade de Educação.
- Art. 54 O Regimento Interno da Faculdade de Educação poderá ser modificado nas seguintes condições:
- I após processo de discussão e posicionamento oficial e por escrito sobre as propostas modificativas dos Colegiados: de Graduação, dos Programas de Pós-Graduação, dos Cursos de Pós-Graduação e de Extensão, com a aprovação de pelo menos 2/3 (dois terços) dos membros do Conselho da FE;
- II após a aprovação do Conselho Universitário da UnB.
- Art. 55 Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelo Conselho da FE.
- Art. 56 Este Regimento entra em vigor imediatamente após a sua homologação pelo Conselho da Faculdade de Educação e aprovação pelo Conselho Universitário da Universidade de Brasília.
- Art. 57 Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília-DF, xx de xxxxxx de 2021

Liliane Campos Machado
 Diretora da Faculdade Educação