

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MIRIÃ ZIMMERMANN DA SILVA

**PERCURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA EM UM
SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO (1995-2015)**

São Leopoldo

2016

Miriã Zimmermann da Silva

PERCURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA EM UM
SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO (1995-2015)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

São Leopoldo

2016

S586p

Silva, Miriã Zimmermann da.

Percursos de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015) / Miriã Zimmermann da Silva. – 2016.

124 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

"Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna".

1. Pedagogia. 2. Docência. 3. Formação profissional.
4. Genealogia. 5. Prática. 6. Psicologização. I. Título.

CDU 37

Miriã Zimmermann da Silva

PERCURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA EM UM
SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO (1995-2015)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 19 de janeiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade de Caxias do Sul – PPGEDU/UCS

Professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – PPGEDU/Unisinos

Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna (orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – PPGEDU/Unisinos

Ao Educas, pela possibilidade de um percurso e de (me) formar na docência e na pesquisa, tornando-me pedagoga. Às estagiárias de Pedagogia e Letras que, ao longo dos últimos quatro anos, permitiram que eu acompanhasse parte de seus percursos formativos.

AGRADECIMENTOS

Percurso. Vou manter no singular – mas no caminho deste percurso encontro as possibilidades e impossibilidades. No plural.

Percurso. Poderia ser em linha reta. Poderia ser progressivo – mas no caminho deste percurso encontro descaminhos e na continuidade experimento as discontinuidades.

Percurso. Alguns diriam que é único e exclusivamente meu – mas ao percorrê-lo levo comigo amores e desamores. Ao percorrê-lo surgem e criam-se novos laços.

Não percorreria este percurso se assim não fosse.

Este (meu) percurso – caminho e descaminho, contínuo e descontínuo, possibilidades e impossibilidades, amores e desamores, laços criados – ao longo de dois anos de um curso de mestrado em Educação foi percorrido por mim, mas não sozinha. O estudo é meu, mas não é só meu. A escrita é minha, mas não é só minha. A dor foi minha, mas não sozinha. O prazer é meu, mas não sozinha. A alegria é minha, mas não sozinha. A dissertação é minha, mas não sozinha.

Agradeço à minha orientadora, Maria. Jan Masschelein e Marteen Simons (2014) dizem que “alguém se torna uma professora ao se sentar na frente de outra pessoa, colocando alguma coisa ‘em cima da mesa’, e assim transformando algo em um assunto comum, transformando a si mesma em professora e a outra pessoa em um estudante” (p.186). Agradeço por te sentares em minha frente, colocando “em cima da mesa” livros, palavras, afetos, provocações, transformando a pesquisa em algo comum a nós. Ao fazer isto, te transformando novamente em minha professora e orientadora, possibilitou que eu me tornasse mestranda, tua orientanda. O que foi colocado em cima da mesa marca, antes de tudo, minha formação e implica diretamente esta dissertação.

Ao grupo de orientação, composto por Amanda, Éderson, Estela, Fernanda, Louisiane, Renata, Rosemary, Tatiane e Vivian. As primeiras leituras da dissertação, que muitas vezes era apenas um esboço, foram feitas nesse espaço. Agradeço pelas sugestões e críticas, sempre cuidadosas e criteriosas, e pela disposição em ler algo que, muitas vezes, ainda era um tanto confuso. As discussões coletivas permitiram que eu seguisse me movimentando, escrevendo e pesquisando. Em especial, agradeço à Fernanda e à Vivian, pela amizade que confere beleza a esta trajetória.

À professora Luciane e ao professor Roberto, agradeço por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora deste trabalho: pela disponibilidade, pelo carinho, pela leitura e avaliação cuidadosa, rigorosa e criteriosa. Os apontamentos feitos na qualificação da proposta fizeram com que a pesquisa assumisse uma determinada direção, dentre tantas possíveis.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) pela formação no curso de mestrado, desenvolvida pelo grupo de docentes e pelo percurso curricular, o que possibilitou que, além de dissertar sobre um determinado tema, estudasse e discutisse temáticas relacionadas à Educação e à Pesquisa em Educação. Agradeço, também, às funcionárias da Secretaria do Programa, Caroline, Loinir e Priscila, pelo trabalho realizado, tornando possível que o processo de construção desta dissertação estivesse de acordo com as diferentes normas e regulamentos que envolvem o curso de mestrado.

À Unisinos, pela Bolsa ENADE, que me possibilitou cursar o mestrado. Agradeço pelo reconhecimento de meu desempenho na graduação em Pedagogia e pela oportunidade de dar continuidade aos meus estudos, iniciando a formação como pesquisadora. Agradeço também pelo apoio para que a pesquisa fosse realizada em um dos projetos de Ação Social da Universidade.

Ao Educas, agradeço por compor os caminhos e descaminhos de meu percurso há seis anos. Agradeço à equipe do Educas – professora Rejane, professora Melissa, colega Andressa e estagiárias do Programa – pela compreensão, flexibilidade e abertura para que eu fizesse ensaios, em nossas conversas, daquilo que estudava e pesquisava.

À Ana e à Luciane. Sem o apoio da Luciane, não teria sido possível a organização completa dos documentos como parte de um acervo permanente. Com o auxílio da Ana, o *corpus* da pesquisa tomou forma. Agradeço pela disposição em apoiar esta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Carmen e Alexandre, e à minha irmã, Tábita. Sou grata pelo cuidado e amor manifestados em pequenos gestos do dia a dia: mensagens, conversas, ligações, caronas, refeições compartilhadas.

Às famílias Zimmermann, Zanatta e Franklin, agradeço pela compreensão e pela presença, que se deram de diferentes formas, mas sempre investidas de cuidado e afeto.

Às minhas amigas Andressa, Anna, Karine e Raquel, com quem venho construindo, há algum tempo, uma amizade sincera, profunda e amorosa. Nossa amizade confere sentido à

minha vida. Agradeço não apenas pela compreensão e paciência, mas pela partilha de tempo, pensamentos, sentimentos...

Em especial, agradeço ao Ezequiel pela escolha de (me) amar, de compartilhar a vida e construir um jeito de viver (comigo). Ao longo do último ano, tua presença, cuidado e paciência me fortaleceram neste percurso escolhido. Agradeço por fazer, junto comigo, do curso de mestrado em Educação uma escolha nossa e por seguir investindo, junto comigo, na escolha que fizemos de amar um ao outro.

Por fim, sou grata a Deus, em cuja existência acredito. Dizemos e ouvimos, no curso, que “a vida não para para fazermos o mestrado”. Agradeço a Deus pela vida vivida por mim.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

(LARROSA; KOHAN, 2014, s./p.).

RESUMO

A presente dissertação propõe-se a investigar os percursos formativos de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado (SAI-SIAPEA-Educas) ao longo de seus 20 anos de existência. Fundamentada pelos campos teóricos dos Estudos em Docência, dos Estudos em Pedagogia e dos Estudos Foucaultianos, a pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar práticas discursivas e não-discursivas que operam e/ou operaram na formação profissional dessas estagiárias no período entre 1995 e 2015. Para compor o *corpus* da pesquisa, inseri-me no acervo documental permanente do serviço, organizando, identificando e selecionando os documentos produzidos pelas estagiárias (Projeto de Estágio Curricular, Projeto de Intervenção e Pesquisa, Projeto de Prática Relatório Anual, Relatório de Estágio Curricular, Relatório de Intervenção e Pesquisa, Pareceres, dentre outros). Ao eleger a genealogia como perspectiva metodológica e a prática como conceito-ferramenta, realizei o exame desses documentos. A partir desse movimento de análise, foi possível identificar e analisar duas práticas discursivas e não-discursivas operantes nos percursos formativos das estagiárias de Pedagogia nos diferentes períodos do serviço. A *prática de psicologização da Pedagogia*, operando a partir da *ênfase na aprendizagem* e do *esmaecimento do ensino*, produz efeitos nas formas de intervenção das estagiárias, que passam a atuar como *orientadoras terapêuticas*, buscando estimular os desejos das crianças e proporcionar-lhes prazer. A *prática de fragilização dos saberes pedagógicos* opera constituindo, por meio de uma *perda de valor na transmissão dos conteúdos escolares* e de uma *ênfase no respeito ao ritmo individual de cada criança*, a formação profissional das estagiárias da Pedagogia, que passam a atuar como *facilitadoras* ou *mediadoras da aprendizagem*, buscando a promoção da inovação e afastando-se da sua responsabilidade pedagógica.

Palavras-chave: Pedagogia. Docência. Formação Profissional. Genealogia. Prática. Psicologização.

ABSTRACT

This thesis proposes to investigate the training paths of Undergraduate Pedagogy Course trainees in a specialist support service (SAI-SIAPEA-Educas) throughout its 20 years of existence. Founded by theoretical fields of Studies in Teaching, of Studies in Pedagogy and Foucauldian Studies, the research aimed to identify, describe, and analyze discursive practices and non-discursive operating and/or operated vocational training of these trainees between 1995 and 2015. To compose the research corpus, I worked in the permanent service documents collection, organizing, identifying, and selecting documents produced by the trainees (Curriculum Internship Project, Intervention and Research Project, Practical Project, Annual Report, Training Report Curriculum, Intervention and Research Report, Opinions, among others). By electing genealogy as methodological perspective and practice as a concept tool, I conducted the examination of those documents. From that analysis movement made it possible to identify and analyze two discursive and non-discursive operative practices in the training paths of Undergraduate Pedagogy Course trainees in different periods of service. The *practice of psychologizing the Pedagogy* operating from the emphasis on *learning* and *teaching fading*, take effect in the forms of intervention of trainees who come to serve as *therapeutic guiding*, seeking to stimulate the children's wishes and give them pleasure. The *practical of weakening the pedagogical knowledge* operates constituting through a *loss of value in the transmission of educational content* and an *emphasis on respect for the individual rhythm of each child*, the professional qualification for Undergraduate Pedagogy Course trainees who can act as *facilitators* or *mediators of learning*, seeking to promote innovation and moving away from their pedagogical responsibility.

Keywords: Pedagogy. Teaching. Professional qualification. Genealogy. Practice. Psychologizing.

RESUMEN

Esta tesis de maestría propone una investigación de los programas formativos de las aprendizas de Pedagogía en un servicio de atención especializada (SAI-SIAPEA-Educas) a lo largo de sus 20 años de existencia. Fundamentada por los campos teóricos de los Estudios en Docencia, de los Estudios en Pedagogía y de los Estudios Foucaultianos, la investigación tuvo como objetivo identificar, describir y analizar prácticas discursivas y no discursivas que operan y/u operaron en formación profesional de esas aprendizas en el período entre 1995 y 2015. Para componer el *corpus* de la investigación, me inserté en el acervo documental permanente del servicio, organizando, identificando y seleccionando los documentos producidos por las aprendizas (Proyecto de Práctica Curricular, Proyecto de Intervención e Investigación, Proyecto de Práctica Informe Anual, Informe de Práctica Curricular, Informe de Intervención e Investigación, Dictámenes, entre otros). Al elegir la genealogía como perspectiva metodológica y la práctica como concepto herramienta, examiné esos documentos. Desde ese movimiento de análisis, fue posible identificar y analizar dos prácticas discursivas y no discursivas operantes en los programas formativos de las aprendizas de Pedagogía en los diferentes períodos del servicio. La *práctica de psicologización de la Pedagogía*, operando desde el *énfasis en el aprendizaje* y de la *fragilidad de la enseñanza*, produce efectos en las formas de intervención de las aprendizas, que pasan a actuar como *orientadoras terapéuticas*, buscando el estímulo de los deseos de los niños y la proporción del placer. La *práctica de fragilización de los saberes pedagógicos* opera constituyendo, por medio de una *pérdida de valor en la transmisión de los contenidos escolares* y de un *énfasis en lo respeto al ritmo individual de cada niño*, la formación profesional de las aprendizas de la Pedagogía, que pasan a actuar como *facilitadoras o mediadoras del aprendizaje*, buscando la promoción de la innovación y alejándose de su responsabilidad pedagógica.

Palabras clave: Pedagogía. Docencia. Formación Profesional. Genealogía. Práctica. Psicologización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Vinheta 1: Esculturas Líquidas.....	18
Vinheta 2: Máquina de Ver.....	42
Vinheta 3: Pedagogia, Psicologia e Aprendizagem.....	80
Vinheta 4: Pedagogia, Psicologia e Ritmo Individual.....	100
Vinheta 5: (Trans)Formação.....	116
Gráfico 1: Bibliografia consultada.....	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolha do curso.....	35
Quadro 2 – Estágio curricular.....	36
Quadro 3 – Identidade docente/profissional da pedagoga.....	38
Quadro 4 – Percurso ou Processo.....	39
Quadro 5 – Serviço de Avaliação Interdisciplinar (SAI) – 1991 a 1999.....	46
Quadro 6 – Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA) – 2000 a 2006.....	46
Quadro 7 – Serviço de Assessoria e Pesquisa em Psicologia (SAPPRE) – 2000 a 2006.	46
Quadro 8 – Programa de Educação e Ação Social (Educas) – 2007 a 2015.....	47
Quadro 9 – Projetos e Relatórios Anuais – 1991 a 2015.....	50
Quadro 10 – Projetos e Relatórios Semestrais – 1991 a 2015.....	51
Quadro 11 – Projetos e Relatórios de Estágio Curricular Pedagogia – 1991 a 2015....	51
Quadro 12 – Projetos e Relatórios de Práticas do Curso de Pedagogia – 1991 a 2015	52
Quadro 13 – Documentos do Acervo – 1995-2015.....	53
Quadro 14 – Quadro Analítico.....	74

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO, OU DA POSSIBILIDADE DE PESQUISAR EM PEDAGOGIA	14
2 TORNAR-SE PEDAGOGA; TORNAR-SE PESQUISADORA.....	17
2.1 Processos de transformação da identidade	19
3 PEDAGOGIA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROBLEMA DE PESQUISA	25
3.1 Pedagogia: campo de lutas e disputas	25
3.2 Formação profissional: saberes que constituem modos de ser pedagoga.....	29
3.3 Pesquisas sobre o tema: breve análise da produção de conhecimento.....	32
4 O SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO	41
4.1 O local da pesquisa: Programa de Educação e Ação Social	42
4.2 A produção de pesquisas sobre o/no serviço	47
4.3 O acervo e os diferentes e possíveis materiais de pesquisa	49
5 UMA GENEALOGIA DAS PRÁTICAS OU DO INTERIOR DO CORPUS DA PESQUISA	61
6 PSICOLOGIZAÇÃO DA PEDAGOGIA	76
6.1 Psicologização da Pedagogia como prática: esmaecimento do ensino, ênfase na aprendizagem	80
7 FRAGILIZAÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS	97
7.1 Fragilização dos saberes pedagógicos como prática: ênfase no ritmo individual e na inovação	100
8 (CON)FORMAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO: CONCLUSÕES POSSÍVEIS	112
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	124
ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UNISINOS	125

1 APRESENTAÇÃO, OU DA POSSIBILIDADE DE PESQUISAR EM PEDAGOGIA

O conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de *Pedagogia* não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana. Ao contrário, esses saberes têm uma história que é bastante recente. Igualmente, as práticas educacionais que se dão segundo tais saberes também não são naturais, mas foram inventadas e, assim sendo, têm também a sua história¹. (VEIGA-NETO, 2004, p. 1).

Problematizar, desnaturalizar, desconstruir, olhar com outros olhos. Essas são algumas expressões muito presentes em meu vocabulário, tanto no âmbito acadêmico, quanto no profissional e na esfera pessoal. Esse meu vocabulário é recente e, pelo que lembro, formou-se de modo mais intenso na metade de meu percurso na graduação em Pedagogia, há aproximadamente quatro anos. São palavras que me inscrevem em determinados campos teóricos, que dão determinados sentidos para minha trajetória e que, por isso mesmo, estão longe de ser neutras, “apenas palavras”; pelo contrário, elas me produzem como aluna de um curso de mestrado e como pedagoga.

A epígrafe escolhida para iniciar esta dissertação provoca-me a olhar para algumas das escolhas que fiz e faço. Não pelas palavras em si, algumas das quais mencionei anteriormente, mas pelo sentido que elas conferem a um campo que me trouxe até o mestrado em Educação: *o conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de Pedagogia*. Olhar para esse conjunto de saberes ou olhar para a Pedagogia e para as práticas que dela decorrem como algo que não é natural, que não estava desde sempre no mundo, que nem sempre foi o que hoje entendemos e que, por isso mesmo, tem uma história é o exercício que desejo fazer, de forma mais ampla, com a pesquisa que proponho. Para isso, nesta dissertação, ao olhar para a história de um serviço de apoio especializado entre os anos 1995 e 2015, dedico-me a identificar, descrever e analisar práticas que operam e/ou operaram na formação profissional de estagiárias de Pedagogia.

Para analisar esse tema, organizo a dissertação da forma apresentada a seguir.

¹ Texto em formato eletrônico. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Algumas%20Ra%C3%ADzes%20da%20Pedagogia%20Moderna.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

No Capítulo 2, intitulado *Tornar-se pedagoga; tornar-se pesquisadora*, apresento alguns elementos de minha trajetória acadêmica e profissional para pensar em diferentes processos de transformação da identidade, processos esses que chamo de *tornar-se*. Apresento também uma pesquisa realizada por mim em 2012, que investigou o processo de subjetivação de alunas de um curso de Pedagogia. Aproximando a pesquisa de minha atuação profissional como supervisora de estágio em um serviço de apoio especializado, começo a afastar-me do que já sei acerca de alguns elementos ativos na construção de identidades de pedagogas em formação, para pensar em percursos formativos, criando, assim, um problema de pesquisa.

O Capítulo 3, *Pedagogia, docência e formação profissional: o problema de pesquisa*, é o capítulo em que procuro reorganizar minha biblioteca, articulando autores e autoras dos Estudos em Docência e dos Estudos em Pedagogia para compor e pensar meu objeto de pesquisa, *o percurso formativo profissional de estagiárias de Pedagogia*. Além disso, apresento nesse capítulo pesquisas sobre o tema desta dissertação, a fim de analisar brevemente a produção de conhecimento acerca da formação inicial em Pedagogia no Brasil.

No Capítulo 4, *O serviço de apoio especializado*, apresento o Programa de Educação e Ação Social (Educas), narrando sua trajetória histórica a partir das fontes a que tive acesso. Também trago algumas pesquisas, desde trabalhos de conclusão de curso até dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, que foram realizadas no mesmo local em que construí minha pesquisa. Por inserir-me no acervo permanente do Programa, fazendo deste um caminho possível para o levantamento de dados, descrevo a estrutura e o funcionamento do serviço, seu espaço físico, os documentos nele presentes e minha inserção nesse local para desenvolver a pesquisa.

No Capítulo 5, intitulado *Uma genealogia das práticas ou do interior do corpus da pesquisa*, discuto de forma mais detalhada ferramentas teórico-metodológicas da pesquisa, assumindo a genealogia como metodologia e a prática como conceito-ferramenta para análise dos documentos do acervo permanente.

No Capítulo 6, *Psicologização da Pedagogia*, descrevo e analiso a *psicologização da Pedagogia* enquanto uma prática que operou e opera nos percursos de formação profissional. Mostro, a partir dos documentos, que essa prática opera a partir do

esmaecimento do ensino e da ênfase na aprendizagem, centralizando o processo educativo nas crianças e jovens, bem como em suas necessidades, motivações e desejos.

No Capítulo 7, *Fragilização dos Saberes Pedagógicos*, descrevo e examino a prática da *fragilização dos saberes pedagógicos* operando e constituindo o percurso de formação. Procuo mostrar como, a partir dessa prática, a transmissão dos conteúdos escolares perde valor, o respeito pelo ritmo individual das crianças ganha destaque e a responsabilidade pedagógica se reduz a uma inovação pedagógica.

Nas Considerações Finais, retomo os argumentos construídos ao longo da dissertação, procurando destacar meu percurso na elaboração da pesquisa, a sua contribuição para a produção de conhecimento no campo da Educação e as possibilidades de seguir investigando o tema.

2 TORNAR-SE PEDAGOGA; TORNAR-SE PESQUISADORA

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, 2008, p.20).

Desafino bastante, mas também sei afinar. Já notei que, às vezes, afino e desafino quase simultaneamente, como um violão com cinco cordas afinadas e uma destoando das demais. Assim, afinando e desafinando, inspirada em João Guimarães Rosa², tenho me tornado o que sou. Quando a afinação muda, preciso novamente afinar e desafinar, modificando um pouco do que sou, tornando-me novamente algo mais, algo diferente. Afino e desafino porque as pessoas não estão terminadas, porque esse é um processo de tornar-se – mulher, esposa, filha, amiga, pedagoga, supervisora, professora, pesquisadora...

Em 2007, ingressei no Ensino Superior. Posso afirmar que esse foi um ano muito “desafinado” para mim. Havia completado a Educação Básica e precisei decidir o que estudar a partir daí. Enquanto descobria o que estudar, foi necessário desafinar. Não entendo, no entanto, a desafinação como algo ruim – aquele ou aquilo que desafina sempre causa incômodo, mas não necessariamente é ruim em si mesmo. Foi necessário desafinar para, aos poucos, trocar parte do repertório. E foi nesse ano, em que experimentei um determinado curso superior, passei por alguns locais de trabalho como estagiária e voluntária e mudei de cidade, que fui ensaiando uma nova afinação.

Em 2008, comecei a cursar Pedagogia na Unisinos e, concomitantemente, a fazer um curso técnico em Música. Fui-me tornando acadêmica de uma universidade. Estranhei e apropriei-me de jargões, de um currículo, de práticas pedagógicas de um curso de Pedagogia, para tornar-me também uma pedagoga em formação. Ao mesmo tempo, fui-me tornando estudante de Música de uma determinada escola e apropriei-me de outro currículo e de outras práticas pedagógicas também nesse curso. Fui trocando de repertório e produzindo sons novos – novas formas de pensar, novas perguntas, outras práticas.

² Considerando minha aproximação com o grupo de pesquisa da professora Maria, que desenvolve estudos na perspectiva de gênero, nesta dissertação, opto por identificar o nome completo do autor ou autora na primeira vez que for citado no texto, para visibilizar as autorias.

Fazendo uma transição do que estou chamando de “afinar e desafinar”, para não banalizar a metáfora, recorro a Tomaz Tadeu da Silva (2013), que, a partir de seus estudos sobre currículo, passa a entendê-lo como *documento de identidade*. É a partir desse conceito que pretendo apresentar, neste Capítulo 2, alguns dos processos pelos quais cheguei ao mestrado e, principalmente, ao problema de pesquisa.

VINHETA 1³: Esculturas Líquidas



Foto: Markus Reugels

Fotografia de alta velocidade, que registra aquilo que o olho nu não enxerga ou vê com pouca nitidez, como o bater das asas de uma borboleta, a queda de uma gota d’água, etc. Esta é a técnica de fotografia utilizada pelo fotógrafo alemão Markus Reugels, que combina quedas de gotas d’água, iluminação, corantes, superfícies sólidas e líquidas e correntes de ar para criar e fotografar esculturas líquidas. A partir das diferentes combinações, o artista cria uma grande diversidade de formas que, somente com a câmera e a técnica, podem ser vistas.

Conforme o momento em que flash e câmera são ativados, a quantidade de válvulas e de gotas que serão pingadas, os corantes utilizados e a superfície escolhida, a fotografia mostrará uma escultura do percurso, uma escultura do choque, uma escultura pós-choque – mas nunca uma “escultura final”, o que “mesmo”, “verdadeiramente”, a gota d’água e todas essas combinações formaram.

Fonte: Elaborada pela autora.

³ No livro *O currículo como fetiche*, Silva (2007) cria aquilo que ele chama de *vinheta* para fortalecer seus argumentos sobre currículo. As vinhetas, nesta dissertação, não são meros exemplos para mostrar o que estou dizendo. Procuro dar-lhes um sentido próprio que, ao mesmo tempo em que se aproxima do que está sendo dito no corpo do trabalho, nos provoca a pensar de outro modo o que é afirmado. Assim, crio e utilizo as vinhetas com a intenção de emoldurar o que é dito em diferentes partes da dissertação, marcando de forma alegórica os pontos que desejo destacar, sem que, com a ausência delas, o que está colocado na dissertação perca sentido.

Essa vinheta, intitulada *Esculturas Líquidas*, diz sobre meu processo de tornar-me pedagoga e tornar-me pesquisadora: a técnica em si, da fotografia de alta velocidade, que captura imagens daquilo que não consigo ver a olho nu; a gota d'água como elemento escolhido pelo fotógrafo em questão para ser fotografado; os diferentes aspectos que implicam diretamente na queda da gota e no resultado ao disparar a câmera; e a imagem escolhida, que capturou o caminho percorrido pela gota e suas transformações ao longo da queda. Atendo-me à imagem que escolhi, entendo que a fotografia registra uma escultura do percurso da queda da gota d'água e que essa escultura pode representar meu percurso também. A partir da “escultura líquida” de minha própria trajetória, foi possível criar o problema de pesquisa.

2.1 Processos de transformação da identidade

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2013, p.150).

A escolha de um determinado curso de graduação e não outro diz respeito a uma profissão que desejo exercer e praticar, mas não só. Essa escolha abre múltiplos processos de formação e de transformação de identidade, não pelo curso em si, mas por tudo que é possível a partir dele no âmbito dos conhecimentos – que poderia chamar de currículo – e das relações.

Ao fazer referência a processos de formação e transformação de identidade, não me refiro à identidade como algo fixo, natural e essencial. Silva (2007, p. 25) fala em identidades no plural e estabelece uma relação intrínseca entre *identidade* e *diferença*. O autor afirma que “a diferença, e, portanto a identidade, não é um produto da natureza” e que tanto a diferença quanto a identidade são produzidas “no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados” (SILVA, 2007, p. 25). Falar de identidade e de processos de formação e transformação de identidade, nesta dissertação, significa compreender que “o que sou” é produzido e transformado cultural e socialmente e que o currículo opera nessa produção.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista – na qual esta dissertação procura inscrever-se –, Silva (2013), ao estudar as teorias do currículo, afirma que estas se preocupam em responder perguntas relacionadas aos conhecimentos – o que deve ser ensinado – e ao tipo de pessoa que se formará a partir do currículo – o que as pessoas devem ser. Dessa forma, o autor nomeia o currículo como *lugar, espaço, território, autobiografia, texto, discurso, documento*, definindo-o, por fim, como *documento de identidade*.

Em meu próprio percurso dentro do curso de Pedagogia, comecei a interessar-me por esses processos de transformação da identidade e, em particular, da identidade das pedagogas⁴. No início, entendia que a identidade era essencial, natural e definitiva e buscava compreender “o que é uma pedagoga” e “o que é pedagogia”. Disso podemos deduzir que currículo nada tinha a ver, para mim, com produção e conformação de identidade. Ele era uma grade de disciplinas ou uma lista de conteúdos.

Curiosamente, no entanto, ao chegar à etapa final do “currículo” do curso de Pedagogia, dei início a uma pesquisa na primeira disciplina de Trabalho de Conclusão. Essa atividade curricular, pelas leituras e pela relação estabelecida com a orientadora⁵, provocou-me a desconstruir a essência da identidade para então pesquisar. Estava envolvida, assim, em um processo de transformação de minha própria identidade, processo esse que também se deu a partir do currículo que seguia no curso de Pedagogia. Abaixo, apresento a pesquisa, alguns de seus achados e discussões feitas a partir dela.

O trabalho de conclusão de curso intitulado *Tornar-se pedagoga: experiências de si narradas por alunas de um curso de pedagogia* teve como objetivo investigar o processo de subjetivação de alunas de um curso de Pedagogia, identificando e problematizando as suas narrativas acerca da formação e da profissão. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunas do curso de Pedagogia da Unisinos; as ferramentas teórico-

⁴ Ao longo desta dissertação, utilizarei as expressões *pedagoga(s)*, *aluna(s)* e *estagiária(s)* para referir-me, respectivamente, a pedagogas e pedagogos, alunas e alunos, estagiárias e estagiários. Opto por essa flexão de gênero para marcar que a profissão docente, no âmbito da Pedagogia, é exercida majoritariamente por mulheres, mas também porque os sujeitos, os objetos e o local da pesquisa são, nessa ordem e em sua maioria, mulheres, criados e produzidos por mulheres e coordenados por mulheres. Quando for importante para a construção da pesquisa, no entanto, farei a distinção.

⁵ O trabalho de conclusão de curso foi elaborado no segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012, sob a orientação da professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.

metodológicas escolhidas para a construção da empiria e para a análise dos dados foram *subjetivação* e *experiência de si*⁶.

Para operar com a ferramenta *subjetivação*, inspirei-me em estudiosos que se aproximam do campo dos Estudos Foucaultianos, como Jorge Larrosa (2011) e Nikolas Rose (1998), dentre outros, e em algumas pesquisas realizadas por Dal'Igna (2011) e Marlucy Alves Paraíso (2006). A partir desses autores e autoras, e com eles e elas, pude afirmar que “os sujeitos não são constituídos individualmente” (ZIMMERMANN, 2012, p.30), mas a partir de processos de *objetivação* – “o indivíduo torna-se sujeito na relação com o outro” – e de *subjetivação* – “o indivíduo torna-se sujeito na relação consigo” (ZIMMERMANN, 2012, p. 31). Esse estudo levou-me também à segunda ferramenta, *experiência de si*, que Larrosa (2011, p. 43) define como “aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo”.

No processo de tratamento dos dados, buscando operar com as ferramentas, pude identificar três *experiências de si* (ou categorias): 1) Da escolha do curso; 2) Das trajetórias de formação e das aprendizagens no curso; e 3) Dos conhecimentos da Pedagogia.

A partir das experiências de si identificadas, entendo que a identidade das pedagogas se dá em um *processo de tornar-se pedagoga*, do qual fazem parte os modos de subjetivação – nesse caso, a forma como as alunas dão sentido ao que são, ao que lhes acontece no processo de formação inicial e à profissão.

Quando estava finalizando meu *percurso* pelo currículo do curso de Pedagogia, ingressei em um *espaço*⁷ de atuação profissional como pedagoga. Não se tratava de um local completamente desconhecido para mim, na medida em que realizei estágios obrigatórios e fui bolsista lá, mas o espaço era diferente, considerando que era a pedagoga e não mais a estagiária. Ingressei em um projeto de ação social da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

⁶ O trabalho orientou-se pela perspectiva pós-estruturalista, da qual havia me aproximado em algumas atividades acadêmicas do currículo do curso de Pedagogia, e pela minha inserção no grupo de estudos do Programa de Educação e Ação Social (Educas).

⁷ Na epígrafe com a qual comecei a seção 2.1, Tomaz Tadeu da Silva define currículo como espaço e território. Escolho utilizar essa expressão também ao relatar minha inserção em um campo específico de atuação profissional para destacar que, embora não haja um currículo em termos de grade de conhecimentos e atividades acadêmicas, de forma mais ampla, como *documento de identidade*, o currículo continua existindo e forjando e conformando identidades. Nesse caso, trato de uma das facetas da constituição de minha identidade enquanto pedagoga, qual seja, a atuação profissional.

(Unisinos) caracterizado como um serviço de apoio especializado, voltado para a área da inclusão escolar e responsável pelo atendimento de crianças e jovens em posição de não-aprendizagem, bem como de suas famílias e escolas⁸. Nesse espaço, em parceria com uma psicóloga, comecei a responder por diferentes ações – entrevistar candidatas a estágio; entrevistar crianças e jovens e seus responsáveis; coordenar, em parceria com colegas, reuniões de famílias e grupos de estudo; supervisionar estágios das licenciaturas, entre outras – e por conhecimentos do campo da Pedagogia e da Educação.

Assim, ao citar essa experiência profissional no Educas, quero ressaltar que a conformação de minha identidade, no percurso deste currículo que é vida, também passa por um de meus espaços de trabalho. Também quero apresentar um pouco dessa trajetória não apenas para que as pessoas que me leem agora me conheçam melhor, mas porque os destaques que farei compõem meu *documento de identidade*, que, no mestrado, passou por outras e diferentes transformações.

Operar com conhecimentos, colocando-os em funcionamento de determinadas formas no *espaço* do Educas, provocou-me a pensar e retomar o que havia estudado ao longo de minha formação na graduação. Acompanhar alunas que estavam trilhando um *percurso* em seus cursos de licenciatura e operando com saberes no *espaço* do serviço, na interface entre Pedagogia e Psicologia, entre o exercício da docência e o exercício de intervenção psicológica, provocou e segue provocando estranhamentos e questionamentos acerca do exercício da docência e da própria identidade da Pedagogia ou das licenciaturas e das relações entre os campos de saber pedagógico e psicológico. Lembro-me de duas diferentes situações em que, como pedagoga e supervisora das estagiárias, provoquei ou me vi provocada a pensar e ensaiar respostas:

⁸ No Capítulo 4, explico de forma detalhada o serviço, localizando-o e descrevendo sua estrutura e seu funcionamento. Neste momento, explico que se trata de um projeto vinculado ao Centro de Cidadania e Ação Social (CCIAS) e à Gerência de Ação Social da Unisinos.

Primeiro semestre de 2013:

Encontro semanal com as estagiárias de Pedagogia e o estagiário de licenciatura em História, em que foi discutida a atuação da Pedagogia e da Licenciatura no Educas.

Miriã: O que vocês acham que nós somos/fazemos no Educas? Acham que exercemos a docência?

Estagiário de História: Acho que não somos professores, acho que no Educas somos uma espécie de guia...

Estagiária de Pedagogia: Eu já acho que sim, somos professores...

Primeiro semestre de 2014:

Final do semestre, em uma atividade de encerramento, toda a equipe do Educas reuniu-se para avaliar o trabalho desenvolvido ao longo da primeira metade do ano com as crianças, os jovens e as famílias. Algumas estagiárias estavam finalizando seu estágio obrigatório, tanto da Pedagogia quanto da Psicologia.

Nesse dia, também foi realizada uma confraternização, com comes, bebes e presentes. Nesse clima de descontração, uma das estagiárias de Pedagogia, que estava finalizando seu estágio no Educas em Anos Iniciais e era formanda, veio conversar comigo.

Ela tinha o desejo de continuar estudando após a formação inicial em Pedagogia, mas não gostaria de encarar um mestrado de imediato. Estava considerando a possibilidade de fazer uma especialização em Psicopedagogia, muito provocada pelo estágio que realizou no Educas e pelo grupo que coordenou em parceria com uma estagiária da Psicologia. Ela gostaria de saber minha opinião a respeito.

Nesse processo de tornar-me pedagoga em um espaço de atuação profissional, exercendo a docência e a prática pedagógica em um serviço de apoio especializado e acompanhando os estágios de alunas do curso de Pedagogia, pergunto-me muitas vezes: como surgiram certas práticas e certos saberes que hoje percebo acompanhando essas alunas? E, afinal, que práticas são essas? Elas poderiam ser nomeadas? Seriam práticas pedagógicas? Seriam práticas psicopedagógicas? Quais saberes estão operando na realização desses estágios? Que relações de poder são estabelecidas no momento de planejar e desenvolver determinadas intervenções? Esses são questionamentos que me mobilizaram a continuar estudando e pesquisando, mas ainda não se constituem como perguntas de pesquisa.

Começo, então, a construir uma pesquisa e a estruturar a dissertação de mestrado, buscando identificar, descrever e analisar práticas que operam e/ou operaram na formação profissional de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado que desenvolve um trabalho voltado para processos de ensino e de aprendizagem em parceria com a área da Psicologia, qual seja, o Programa de Educação e Ação Social (Educas), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Para isso, propus-me a investigar o percurso das estagiárias no serviço sem, no entanto, desconsiderar que o serviço também tem seu percurso, atentando para as práticas⁹ discursivas e não-discursivas operantes na constituição de determinadas formas de atuação de estagiárias de Pedagogia. O problema de pesquisa pode ser traduzido na seguinte pergunta:

– *Que práticas operam e/ou operaram na formação profissional de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado entre os anos 1995 e 2015?*

Larrosa (2011, p. 40) afirma que é “na articulação complexa de [...] práticas (pedagógicas e/ou terapêuticas, entre outros)” que o sujeito se constitui no que é. Acrescento, ainda, as relações de poder, tendo em vista que, ao longo de 22 anos¹⁰, diferentes lutas ocorreram e operaram na consolidação e na transformação do serviço no que ele é hoje.

Minha intenção de pesquisa está voltada para a história de determinados sujeitos – *as estagiárias de Pedagogia e seus processos de formação profissional* – nesse serviço de apoio especializado, onde buscarei identificar, descrever e analisar as práticas que operam e/ou operaram na formação profissional dessas estagiárias de pedagogia, sob uma perspectiva genealógica¹¹, estudando “as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito”. (LARROSA, 2011, p. 54).

Construir uma pesquisa voltada para o percurso de estagiárias de Pedagogia certamente implica o atravessamento de outros temas, como identidade profissional, formação inicial e o próprio curso de Pedagogia. Dessa forma, conhecer e aproximar-me de outras pesquisas dedicadas a esses temas torna-se importante para que eu não repita mais do mesmo, mas possa pensar e seguir adiante a partir do que já pesquisaram, produziram e provocaram.

⁹ No Capítulo 5, apresento e explico o conceito de prática.

¹⁰ O Programa de Educação e Ação Social (Educas) foi criado em 1991 e tem 24 anos, mas escolho analisar a temporalidade referida. Os motivos para fazer uma análise de 20 anos serão apresentados no Capítulo 4.

¹¹ A perspectiva genealógica será detalhada no Capítulo 5.

3 PEDAGOGIA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROBLEMA DE PESQUISA

Em geral, esses exercícios de pensamento e de escrita supõem um duplo jogo. Por isso, podem permitir, às vezes, um duplo benefício, mas implicam, ao mesmo tempo, um duplo risco. E ocorre que se joga às vezes com dois baralhos: com o baralho da estratégia analítica, aqui a obra de Foucault, e com o baralho das convenções, dos interesses e das possibilidades de um campo de estudo, a educação, neste caso. Este é um trabalho de “teoria da educação”, se com isso designamos um exercício menor que consiste em colocar alguns livros de Foucault ao lado das formas convencionais de pensar algumas práticas educativas e em ensaiar a possível fecundidade de tal associação. (LARROSA, 2011, p.35-36).

Larrosa (2011) define *teoria* como a ação de reorganizar uma biblioteca, aproximando textos aparentemente distintos e sem relação e colocando-os um ao lado do outro, produzindo assim “um novo efeito de sentido”. (LARROSA, 2011, p.35).

Em minha pesquisa, aproximo-me dos Estudos em Docência, dos Estudos em Pedagogia e dos Estudos Foucaultianos e, com isso, desenvolvo exercícios de pensamento e de escrita para reorganizar minha biblioteca. Para isso, (a) retomo leituras realizadas em outros momentos, mas já presentes na biblioteca; (b) aproximo-me e trago outras autoras e autores, conceitos e ferramentas, criando e reorganizando os espaços e a disposição dos materiais da biblioteca; (c) faço exercícios ao longo de todo o texto para articular os Estudos em Docência e os Estudos em Pedagogia; (d) olho para pesquisas feitas por outras pessoas, com bibliotecas organizadas de outras formas, mas voltadas e interessadas nos processos e percursos de formação profissional e nas identidades da Pedagogia¹².

3.1 Pedagogia: campo de lutas e disputas

“O curso de Pedagogia no Brasil [...] tem sido inventado, posto em questão e sofrido mudanças” (ZIMMERMANN, 2012, p. 24). Essa foi uma de minhas afirmações em meu

¹² Ao apresentar a forma como organizo minha biblioteca, utilizo uma determinada ordem. Essa ordem, no entanto, não se refere a um passo a passo que deve ser seguido e respeitado de forma linear e progressiva. Ao longo da dissertação, os passos podem articular-se, confundir-se, não mais existir. Dal’Igna (2014), ao analisar a palavra *passo* no processo de pesquisa, afirma: “para começar, é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo*, imprimindo um *ritmo ao movimento*, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, *passo a passo*. [...] Para pesquisar, é necessário aprender a andar, *dar os primeiros passos*. Um bom jeito de começar é *seguir os passos* de outros, mais experientes, e *imitá-los* para aprender com o – e a partir do – que foi realizado” (p. 198 – grifos da autora).

trabalho de conclusão, quando relatei de forma detalhada o processo de criação do curso de Pedagogia no Brasil. Gostaria de retomar os principais aspectos dos embates estabelecidos para que a Pedagogia fosse criada e se mantivesse como um curso de ensino superior em nosso país.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, visando a uma dupla formação (formar bacharéis e licenciados para várias áreas) no esquema chamado *3+1*, que correspondia a três anos de bacharelado seguidos de um ano de curso de Didática. Os três primeiros anos conferiam o diploma de bacharel em Pedagogia, enquanto que o quarto ano conferia o diploma de licenciada em Pedagogia.

Cruz (2011), ao analisar os *marcos* legais do curso de Pedagogia no Brasil, explica que o campo de atuação dos profissionais formados a partir do *Esquema 3+1* não havia sido delimitado pelo Decreto-Lei nº 1.190. Para os cargos de técnico de educação, seria exigido o diploma de bacharel; já para atuar como professor no ensino secundário e nas escolas normais, seria necessário cursar um ano a mais de licenciatura. A formação do professor primário ainda era de responsabilidade das escolas normais, de nível secundário.

Brzezinski (1996), ao analisar essa organização do curso de Pedagogia a partir do *Esquema 3+1*, afirma que “a pedagogia, no entanto, não tratava de sua especificidade – a teoria da educação e a didática – mas se aprofundava em generalidades sobre as ciências auxiliares da educação”. (1996, p. 216). Em termos de uma identidade pedagógica, a partir desse curso, pode-se dizer que se consagra a expressão de “pedagoga generalista”, ou seja, a pedagoga passa a ser conhecida como uma profissional generalista.

Após um longo período, entre os anos 1940 e 1970, poucas mudanças foram observadas no curso de Pedagogia do ponto de vista organizacional. Uma reformulação curricular significativa foi realizada em 1969 e instituiu mudanças no curso de Pedagogia, eliminando o bacharelado e transformando o curso em uma licenciatura, o que pode ser observado no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/1969, incorporado à Resolução CFE nº 2/1969.

Em sua pesquisa, Silva (2006) afirma que esse parecer precisa ser compreendido em articulação com outras mudanças legais importantes, como a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e com expressivas mudanças históricas, como a que se pode observar no período pós-golpe militar de 1964. Os cursos de Pedagogia começaram a

formar, então, profissionais para atuarem na supervisão, inspeção e orientação nas escolas, as chamadas *habilitações*.

Fabris, Dal'Igna e Klaus (2013), ao examinarem os cenários da carreira de Pedagogia no Brasil, afirmam que “as habilitações desse período expressam a divisão do trabalho intelectual entre especialistas e professores [...]”. (2013, p. 46). Observa-se que os cursos de Pedagogia, orientados pelas teorias fordista e taylorista de organização do trabalho, começam a distinguir atividades docentes das não-docentes, atrelando a formação à atuação profissional (uma concepção tecnicista de formação). As habilitações reforçavam, ainda, o especialismo e a fragmentação do trabalho pedagógico.

O Parecer CFE nº 252/1969 vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Mediante a aprovação da LDB, as instituições de ensino superior começaram a novamente reformular os cursos de Pedagogia, extinguindo as habilitações e atentando para a formação de professores.

A partir desses movimentos de constituição e de transformação do curso de Pedagogia, Rodrigo Saballa de Carvalho (2014) destaca as diferentes denominações que foram atribuídas à pedagoga formada ao longo das mudanças do curso no Brasil:

O pedagogo bacharel (“técnico em educação”), o pedagogo bacharel e licenciado para atuar como professor no Curso Normal, o pedagogo “especialista” em educação (supervisor escolar, inspetor, administrador, orientador educacional), o professor do Curso de Magistério, o pedagogo especialista e professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial, o pedagogo das mais variadas habilitações inventadas pelas instituições da rede privada de ensino (empresarial, do campo, de jovens e adultos, [...]) e, enfim, o atual pedagogo generalista, que emerge carregando consigo todas as marcas de um curso que, até bem pouco tempo, não sabia nem mesmo qual era a sua função. (CARVALHO, 2014, p. 269).

Gostaria de discutir, ainda, a formação dessa “pedagoga generalista”, denominação que Carvalho (2014) cria a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP).

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o curso de Pedagogia precisou criar suas próprias diretrizes. No contexto desse movimento, e depois de um longo tempo de discussões em prol da renovação do curso, as DCNP, pela

Resolução do CNE nº 1/2006, fixaram uma base comum para os cursos de Pedagogia de todo o Brasil, tendo como fundamento para a identidade profissional o *exercício da docência*.

Ao longo do texto das DCNP, é traçado um perfil profissional para as pedagogas, que vai desde as competências a serem adquiridas ao longo do curso até os campos de atuação possíveis para essas profissionais. O Art. 4º das Diretrizes diz:

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 instituição 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-pedagógico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Podemos ver, a partir desse excerto, que o curso de Pedagogia deve formar a pedagoga para atuar como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais, mas também como professora do curso Normal e em cursos técnicos voltados para a área da Educação, além de atuar na gestão das escolas e da pesquisa.

Em sua tese de doutorado, Carvalho (2011) analisa as DCNP e a pedagoga inventada a partir delas, retomando a expressão “pedagoga generalista”, que Brzezinski (1996) utilizou ao referir-se às habilitações no curso de Pedagogia. Ele afirma que as DCNP

operacionalizam uma forma de governo (e regulação de condutas), já que elas, através de suas orientações legais, modificaram a organização curricular dos Cursos de Pedagogia no país, definiram a docência como base de formação acadêmica e “inventaram” a figura de um pedagogo generalista. Tal forma de governo operada pelas diretrizes se constitui como uma prática que não evidencia somente uma nova forma de organização curricular do Curso de Pedagogia, mas também aponta para um alargamento das funções do pedagogo enquanto profissional da educação. (CARVALHO, 2011, p. 131).

Considerando o que afirma Carvalho (2014), pode-se afirmar que diferentes identidades e formas de regulação das condutas das pedagogas são construídas no contexto

da trajetória do curso de Pedagogia, ao longo de sua história, no período de 1939 a 2006. Parece-me, então, que essas denominações também dizem respeito a percursos formativos das estagiárias de Pedagogia que passaram pelo Programa de Educação e Ação Social entre 1995 e 2015, na medida em que “os significados que são atribuídos aos pedagogos e ao processo de formação vivenciado pelos mesmos, definem posições de sujeito e prescrevem modos de atuação profissional a partir de posicionamentos que influenciam indefectivelmente na formulação de políticas curriculares de formação acadêmica”. (CARVALHO, 2014, p. 252). Conforme o curso de Pedagogia da Unisinos adequava-se às políticas, outros significados eram atribuídos às pedagogas e aos processos de formação, que, imagino, aparecerão também no percurso das estagiárias no Educas, articulando sua formação inicial à sua formação profissional em um serviço de apoio especializado.

Considerando, porém, que as identidades e os percursos não são totalizantes, únicos e definitivos, para além da trajetória e das lutas históricas do curso de Pedagogia no Brasil, procurarei destacar e analisar saberes relacionados à formação profissional que constituem modos de ser pedagoga.

3.2 Formação profissional: saberes que constituem modos de ser pedagoga

Comecei o capítulo apresentando e discutindo a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, pois considero o processo de criação e de emergência de um curso de formação de professores como uma das muitas práticas que constituem modos de ser professora/pedagoga. Bernardete Gatti, Elba Barretto e Marli André (2011) entendem que os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial de professoras e professores, “cria[m] as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Penso que atentar para os saberes da docência pode indicar outras práticas ativas no processo de formação profissional no âmbito das licenciaturas e, em especial, da Pedagogia. Para isso, trarei Tardif (2014) e Pimenta (2008) para esta discussão.

Tardif (2014), na introdução de seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, afirma que,

no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc.. (TARDIF, 2014, p. 11).

As estagiárias de Pedagogia no Educas, no período de 1995 a 2015, além de construírem determinados saberes em seu percurso acadêmico, a partir do currículo proposto para o curso de Pedagogia, adquiriram determinados conhecimentos com o estágio, os quais também operaram na sua formação profissional como pedagogas.

Tardif (2014) defende que os saberes docentes são sociais e combate a concepção de saber do *mentalismo* – que, segundo ele, “consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais [...] cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”. (TARDIF, 2014, p.11) – e a concepção de saber do *sociologismo* – que “tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo”. (TARDIF, 2014, p. 14).

O saber é um saber social, conforme Tardif (2014, p. 12-14), pelos seguintes motivos: (1) saber é partilhado por um grupo de professoras que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização; (2) saber é legitimado, orientado e definido por um conjunto de instâncias, como universidades, Ministério da Educação, sindicatos, etc.; (3) os objetos do saber são práticas sociais, de forma que o saber se “manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. (2014, p. 13); (4) saber modifica-se de acordo com a história de uma sociedade, com as culturas; (5) “esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”. (TARDIF, 2014, p. 14).

A partir disso, Tardif (2014) destaca dois saberes, os quais apresento brevemente abaixo, pois entendo que têm relação direta com o objeto de pesquisa desta dissertação:

O saber das professoras em seu trabalho: embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o

saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 17).

O saber das professoras em sua formação: vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 23, grifos do autor).

Na mesma direção, Pimenta (2008) destaca três saberes, nomeados por ela de *saberes da docência*, que operam na constituição de identidades docentes ao longo do percurso formativo em um curso de formação inicial: *saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos*.

A *experiência* diz respeito a uma série de saberes que as alunas, ao ingressarem no curso de formação inicial, já têm acerca do “ser” professora. São saberes a partir de sua experiência como alunas em determinadas escolas e de determinados professores; da experiência “socialmente acumulada”. (PIMENTA, 2008, p. 20) e das representações e estereótipos a partir de contextos midiáticos (*blogs*, novelas, telejornais, músicas, etc.); saberes a partir da experiência no curso de magistério para aquelas que, antes de ingressarem em um curso de licenciatura, fazem o curso Normal. Pimenta (2008, p. 20) afirma que, com o saber da experiência, as alunas que começam o percurso formativo em um curso de licenciatura “não se identificam como professor[as]”, pois ainda “olham o ser professor[a] e a escola do ponto de vista do ser aluno[a]”, cabendo aos cursos de formação inicial, então, “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. (PIMENTA, 2008, p. 20, grifos da autora) – ou, na perspectiva que venho construindo nesta dissertação, de *tornar-se professora/pedagoga*.

O *conhecimento* diz respeito aos conhecimentos específicos que devem ser adquiridos ao longo do percurso formativo e ensinados em sala de aula no exercício da profissão. Pimenta (2008, p. 21) ressalta que “conhecimento não se reduz à informação”, mas implica “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. (2008, p. 21). Para que as professoras em formação possam realizar de forma sistemática e intencional esse processo também na escola, é necessário que, no percurso formativo, os *saberes pedagógicos* componham a construção das identidades das professoras.

Os *saberes pedagógicos* referem-se ao *saber-fazer*. Pimenta (2008), no entanto, afirma que os *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia* não são *saberes pedagógicos* por si mesmos: “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação”. (PIMENTA, 2008, p. 26).

Discuto aqui os saberes da docência e as transformações ocorridas no curso de Pedagogia porque procuro refletir sobre os modos de ser professora/pedagoga. As alunas de Pedagogia, à medida que, em seus percursos de formação acadêmica e profissional, operam com determinados saberes em um local de estágio como o Educas para enfrentar e solucionar situações cotidianas, vão se tornando pedagogas. O Programa pode ser entendido, assim, como um espaço formativo e também como um espaço no qual circulam e operam diferentes saberes. No processo de inserção e de atuação nesse local de estágio, diferentes marcas são impressas na formação profissional das estagiárias de Pedagogia. Quais seriam elas?

3.3 Pesquisas sobre o tema: breve análise da produção de conhecimento

Há muitas pesquisas, produzidas no Brasil em diferentes programas de pós-graduação, voltadas justamente para os temas apresentados até agora, que perpassam também meu objeto de pesquisa.

Considerando que uma pesquisa não detém para si o conhecimento e não cria o conhecimento sozinha, é importante identificar e aproximar-me de outras dissertações, teses, artigos¹³ que pensam/investigam a formação inicial em Pedagogia, a fim de apreender e dialogar com a produção de conhecimento na área. Como nos mostra Alda Alves-Mazzotti (2006, p.27), “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas sobre o tema”. Farei, então, o exercício de descrever como cheguei a

¹³ Utilizo essa expressão para descrever “trabalhos completos apresentados em eventos científicos” e para diferenciar esse formato de texto das teses e dissertações apresentadas.

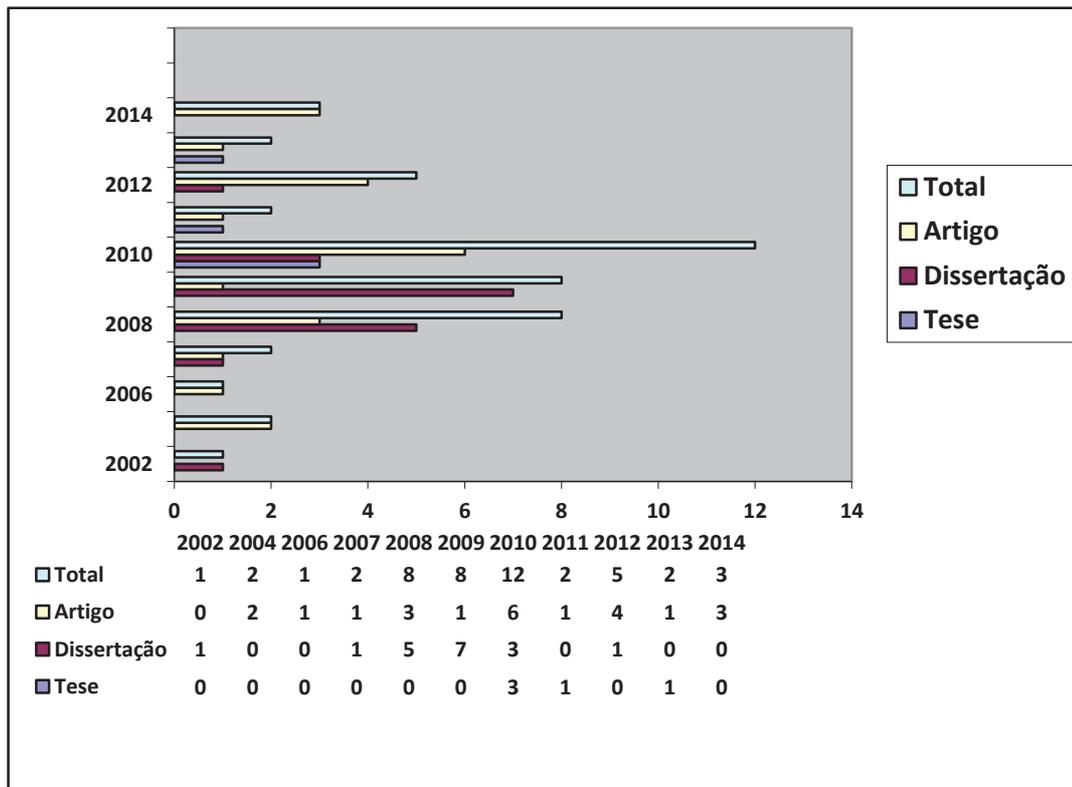
determinadas pesquisas, de que forma as organizo e como as articulo com o objeto desta dissertação, qual seja, o percurso formativo de estagiárias de Pedagogia.

Para realizar a revisão dessas pesquisas, selecionei as seguintes bases de dados: Portal Domínio Público, um Portal de Acesso Livre da Capes; Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): GT02 – História da Educação; GT08 – Formação de Professores; e Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPESUL): Eixo 1 – História da Educação; Eixo 6 – Formação de Professores. Para realizar a revisão, os descritores utilizados foram *pedagogia; curso de pedagogia; identidade; estágio; formação inicial*.

Na busca pelos descritores, algumas teses, dissertações e artigos repetiram-se, pois se combinavam vários deles. Considerando, então, o número expressivo de trabalhos encontrados, cerca de 650, utilizei como critério para um segundo filtro a recorrência dos descritores em cada um dos trabalhos, chegando então a 96. A partir disso, fiz a leitura dos resumos de todos os trabalhos, a fim de selecionar com maior rigor aqueles que se aproximavam do objetivo de minha pesquisa. A seleção final totalizou 46 trabalhos: 23 artigos, sendo oito deles apresentados nas Reuniões da ANPEd Nacional e os outros 15 nos Seminários da ANPESUL; cinco teses de doutorado e 18 dissertações de mestrado.

Ao realizar a revisão, não delimitei a priori um período de tempo, mas, a partir da própria pesquisa, ele ficou definido entre 2002 e 2014. Não há, no entanto, um crescimento contínuo do número de trabalhos, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Bibliografia consultada



Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui, considero importante fazer uma ressalva. O gráfico acima representa números de acordo com a revisão feita por mim. Com isso, quero dizer que, se outras pessoas realizarem a revisão com os mesmos descritores e nas mesmas bases de dados, provavelmente encontrarão um número diferente de pesquisas, não só por fazerem uma revisão que, temporalmente, terá novas pesquisas atualizadas nas bases, mas devido aos seus objetos e objetivos de pesquisa, que conduzirão seus olhares e suas escolhas.

Conforme a tabela, nos anos de 2003 e 2005, não há trabalhos selecionados; as teses concentram-se em 2010, 2011 e 2013; e as dissertações e artigos são de maior número e foram produzidos em um espaço de tempo maior. O gráfico mostra que, nos anos de 2008, 2009 e 2010, há um crescimento no número de trabalhos, sendo 2010 o ano de maior produção e o único que concentra tanto teses quanto dissertações e artigos.

A partir da leitura dos resumos e ao identificar as palavras-chave de cada uma das pesquisas, foi possível agrupá-las novamente, não apenas pelos descritores, mas por temas que também se aproximam da minha dissertação. Os temas são: *escolha do curso; estágio curricular; identidade docente/profissional e da pedagoga; percurso ou trajetória*. Abaixo,

identifico as categorias e os trabalhos para posteriormente apresentar alguns de seus aspectos.

Quadro 1 – Escolha do Curso

Título do trabalho	Natureza	Ano
Entre dúvidas e incertezas: os motivos para a escolha do curso e a opção pela docência por estudantes de Pedagogia	Artigo	2011
A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes	Artigo	2010
As representações sociais de discentes de Pedagogia da UFMT campus de Cuiabá acerca das escolhas na formação vinculadas à docência	Dissertação	2009
Construção identitária do pedagogo em formação: elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional	Dissertação	2009

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo de trabalhos do quadro acima aborda o tema da *escolha do curso de Pedagogia*, investigando as motivações de alunos e alunas em formação nos cursos de Pedagogia ou suas representações acerca do curso e da profissão. Os trabalhos destacam que a escolha do curso se dá por fatores de empregabilidade, por necessidade ou por influência de familiares e professores, entre outros. Destaco aqui a pesquisa de Kênia Rangel (2009), *As representações sociais de discentes de Pedagogia da UFMT campus de Cuiabá acerca das escolhas na formação vinculadas à docência*, que teve como objetivo encontrar e compreender as representações sociais de alunos do curso de Pedagogia acerca das suas escolhas enquanto discentes do curso e das relacionadas ao futuro profissional. O trabalho foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais, e a pesquisa foi realizada a partir de questionários e entrevistas. Rangel identificou que as “escolhas relativas à formação se pautam principalmente nas questões de gênero e classe social”. (RANGEL, 2009, p.138) e que, em relação à atuação profissional, há uma separação entre teoria e prática, que aparece na dúvida “entre especializar-se ou tornar-se mestre”. (RANGEL, 2009, p.138).

Quadro 2 – Estágio Curricular

Título do trabalho	Natureza	Ano
Anatomia e fisiologia de um estágio	Artigo	2012
Estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social	Artigo	2009
Saberes pedagógicos e a prática do bom professor: o que expressam acadêmicos em estágio dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas	Artigo	2012
Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia	Artigo	2012
A pesquisa como aspecto formativo indispensável à qualidade dos estágios do curso de Pedagogia	Artigo	2008
Estágio supervisionado e suas significações sociais: uma perspectiva a partir da formação inicial do curso de Pedagogia-CE/UFSM	Artigo	2006
O estágio supervisionado no curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática	Tese	2013
Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo	Dissertação	2012
Estágio supervisionado e aprendizagens da docência	Dissertação	2009
O curso de Pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular	Dissertação	2009
O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de Pedagogia	Dissertação	2006
Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM	Dissertação	2007

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo de trabalhos do Quadro 2 aborda o tema do *estágio curricular*. As pesquisas apresentadas investigam o estágio curricular, aquele que é obrigatório em um curso de Pedagogia e que deve ser supervisionado. Elas procuram identificar o papel do estágio na formação inicial, as experiências possibilitadas pelo estágio aos alunos em formação, as aprendizagens construídas durante os estágios e de que formas os alunos se apropriam das práticas docentes. De maneira geral, apresentam como resultados que o estágio proporciona trocas e favorece a inserção no contexto de trabalho, que durante o estágio os alunos aprendem a planejar, desenvolver e avaliar suas aulas e que o estágio se constitui como um espaço de aprendizagem profissional.

O artigo *Saberes pedagógicos e a prática do bom professor: o que expressam acadêmicos em estágio dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas*, de Igor Pereira e Marta Nörnberg (2012), apresenta o resultado de uma pesquisa feita com alunos dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas que estavam realizando seu estágio curricular. A pesquisa investigou “quais são os requisitos para ser um bom professor e quais são os saberes

pedagógicos necessários à docência” (PEREIRA, NÖRNBERG, 2012, p.2) que os alunos consideravam e indicavam como importantes. Como requisitos para ser um bom professor, a pesquisa destacou o domínio do conteúdo, a formação continuada, a autoavaliação da prática e o gosto por ser professor. Como saberes pedagógicos para a docência, o estudo mostrou que os alunos consideram importante analisar a realidade dos alunos, valorizar os conhecimentos prévios e ter metodologias adequadas.

Em sua tese *O estágio supervisionado no curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática*, Denise Medeiros (2013) explorou a percepção de professores, alunos e coordenadores de cursos de Pedagogia sobre o estágio supervisionado e curricular, buscando abordar principalmente a relação teoria e prática na formação inicial. Medeiros, a partir de entrevistas realizadas com professores e coordenadores de cursos de Pedagogia, afirma que o estágio supervisionado “é o momento privilegiado para que o futuro professor aprofunde a sua compreensão da realidade da profissão docente e tenha um contato direto com a escola e com a prática para a qual está se preparando”. (MEDEIROS, 2013, p.92). A partir de questionários respondidos pelos alunos dos cursos de Pedagogia, Medeiros aponta uma “necessidade de interação entre os professores que trabalham os conteúdos ‘teóricos’ e os professores das disciplinas relacionadas à ‘prática’, para que haja uma parceria na construção dos conhecimentos necessários à formação para a docência” (MEDEIROS, 2013, p.147). A autora entende que prática e teoria “precisam ser compreendidas de forma articulada e inter-decorrente” (2013, p.145) e que essa articulação deveria acontecer desde o início do curso, não deixando a atividade de estágio para o final do curso: “os alunos consideram que a separação entre teoria e prática é, em parte, provocada pelo currículo que aligeira a formação. A prática é precária, às vezes com pouco sentido, e isso acontece especialmente quando o estágio se concentra somente nas últimas fases”. (MEDEIROS, 2013, p.147).

Quadro 3 – Identidade docente/profissional da pedagoga

Título do trabalho	Natureza	Ano
O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo	Dissertação	2010
Identidade e representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia: considerações preliminares	Artigo	2010
Implicações da organização curricular na construção da identidade profissional: um estudo sobre o currículo do curso de Pedagogia da FURG	Artigo	2004
A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos	Dissertação	2009
Ser pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida	Dissertação	2010

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo de trabalhos do Quadro 3 aborda o tema da *identidade docente e profissional da pedagoga*. As pesquisas investigam a identidade profissional, buscando: uma articulação entre o currículo e o projeto político-pedagógico de cursos de Pedagogia e a construção de uma identidade profissional das pedagogas; estabelecer relação entre as representações sociais dos estudantes de Pedagogia e a construção da sua identidade, mapeando o perfil dos alunos; a construção da identidade de pedagogos egressos de cursos de Pedagogia. Para isso, as pesquisas retomam questões apontadas nos quadros anteriores, como as motivações para a escolha do curso, os saberes e a relação entre a teoria e a prática.

Luciana Gonçalves (2009), em sua dissertação, intitulada *A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos*, abordou o processo de construção da identidade do pedagogo perguntando pelas representações sociais dos alunos de Pedagogia sobre a profissão e como essa construção se dá na formação oferecida nos cursos de Pedagogia. Ao analisar os dados, levantados por meio de entrevistas e questionários, Gonçalves identificou três categorias. A primeira diz respeito à concepção que os alunos têm de educação, e a autora afirma que “as representações sociais dos alunos em relação à educação, ao processo ensino-aprendizagem e ao seu papel social, tiveram reflexões importantes ao longo de sua formação”. (GONÇALVES, 2009, p.111). A segunda é a concepção de pedagogo dos alunos, referindo-se à formação e ao preparo para a profissão. Sobre essa segunda categoria, Gonçalves afirma que “há um forte indício de que a representação que o futuro pedagogo tem da sua formação é a de que esta se reduz ao saber fazer, isto é, a formação constitui-se em um meio de instrumentalizar o professor para a sua prática”. (GONÇALVES, 2009, p.93).

A terceira categoria refere-se à articulação teórico-prática, na qual a autora identificou, a partir da fala dos alunos, as contradições históricas do curso de Pedagogia, como diz: “a história do curso de Pedagogia no Brasil evidencia uma tendência de separação e fragmentação teórico-prática, bem como uma indefinição da identidade do profissional que deve se formar”. (GONÇALVES, 2009, p.95).

Quadro 4 – Percurso ou Processo

Título do trabalho	Natureza	Ano
Percursos e identidades docentes: um estudo sobre acadêmicos de Pedagogia	Artigo	2012
Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas	Tese	2010
Percursos de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional	Artigo	2007
Formação de professores: alguns apontamentos sobre processos formativos a partir das concepções das estagiárias do curso de Pedagogia/CE/UFSM	Artigo	2008

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo de trabalhos do Quadro 4 aborda o tema do *percurso* ou *processo*. As pesquisas que compõem esse grupo procuram identificar diferentes questões envolvidas em percursos de formação e de identidade tanto de alunos de Pedagogia em formação quanto de professores egressos. Elas retomam aspectos destacados anteriormente, como o perfil dos alunos, os motivos para a escolha do curso ou para a desistência dele. Essas pesquisas, no entanto, diferentemente das pesquisas apontadas no Quadro 3, identificam as percepções de alunos do curso de Pedagogia com relação a si mesmos de forma mais clara, perguntando não apenas pelas motivações e pelas percepções acerca do curso, mas pelas percepções de seus próprios processos formativos durante o curso ou exercício profissional.

A partir dessa breve revisão da produção do conhecimento, busquei cercar meu tema, o *percurso de formação profissional de estagiárias de Pedagogia*. Percebo que o curso de Pedagogia, o estágio curricular, a identidade profissional e o percurso formativo têm sido investigados há algum tempo no Brasil, possibilitando que muito seja dito e questionado, em diferentes locais do país, sobre Pedagogia e sobre a formação inicial em Pedagogia. Essa recorrência do tema me faz pensar o quanto a Pedagogia e sua trajetória não estão conformadas de uma vez para sempre, produzindo um desejo de seguir investigando os saberes, a formação inicial e profissional. Por outro lado, essa produção de conhecimento deve possibilitar que pensemos diferentemente do que foi pensado até então e que

investiguemos nuances não contempladas em outras pesquisas. Ainda citando Alves-Mazzotti (2006, p.28), a revisão das pesquisas permite à(ao) pesquisador(a), “auxiliado[a] por suas leituras, [...] definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai permitindo-lhe selecionar melhor a literatura [...] relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização”.

Para além da recorrência do tema do *percurso de formação profissional*, identifiquei algumas possibilidades de complementação da produção de conhecimento na área e de focalização de meu objeto de pesquisa. Nas pesquisas encontradas em minha revisão, os dados foram levantados a partir de entrevistas, questionários, princípios etnográficos, estado da arte, projetos político-pedagógicos e estruturas curriculares de curso, entre outros. Nenhuma, no entanto, voltou-se para um acervo permanente a fim de construir seu *corpus* de pesquisa e responder suas perguntas sobre o tema. Da mesma forma, poucos foram os trabalhos realizados tendo como base os Estudos Foucaultianos, em sua articulação com os Estudos em Docência e em Pedagogia. Assim, ao construir uma investigação perguntando pelas *práticas* operantes nesses percursos e assumir a *genealogia* como metodologia, penso que será possível seguir contribuindo com esse tema recorrente sem “dizer mais do mesmo”.

Antes de concluir, destaco que esta dissertação está articulada a um projeto de pesquisa mais abrangente, coordenado pela professora Maria Cláudia, que tem como objetivo conhecer e analisar os impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga¹⁴. Desse modo, além de afirmar que minha dissertação está inserida formalmente no referido estudo, pois analisa a problemática da identidade profissional da pedagoga, ressalto que a investigação desenvolvida por minha orientadora também fornece embasamento teórico-metodológico para minha pesquisa.

No próximo capítulo, apresentarei o local da pesquisa, minha inserção em um acervo permanente, bem como o conceito-ferramenta e metodologia que orientaram esta pesquisa.

¹⁴ O projeto *Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga* está em vigor desde 2013.

4 O SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO

Se não existe *a* verdade como objeto dado, necessário e universal, não quer dizer que ela deixe de ser *algo* determinado pelo jogo rarefeito estabelecido nas práticas históricas. (CANDIOTTO, 2006, p.73, grifo do autor).

Comecei esta dissertação falando de *uma* identidade. Poderia falar também de *identidades*, no plural, para referir-me a *modos de ser* que não são fixos, universais, essenciais. Da mesma forma, falo de *percursos* formativos profissionais que, ainda que localizados em um determinado curso – Pedagogia –, campo de saber – Educação – e campo de atuação – Educas –, não são os mesmos e não produzem os mesmos efeitos nas alunas e estagiárias em formação. Acrescento, agora, que não é possível identificar *a* verdade sobre as estagiárias de Pedagogia nem sobre os seus percursos formativos – pelo menos não uma verdade universal, que está desde sempre aí, pois, como diz Cesar Candiotto (2006), a verdade não é um objeto dado, e sim determinado por um *jogo* estabelecido nas práticas sociais.

Como poderia, então, nesta dissertação, investigar alguns percursos sem uniformizá-los? Como olhar para o local da pesquisa de 1995 a 2015 sem operar com a lógica de uma história e de um tempo linear e progressivo? Como analisar os documentos sem buscar *a* verdade sobre os percursos e as estagiárias de Pedagogia?

A partir desses questionamentos, busco apresentar, neste capítulo, o Programa de Educação e Ação Social (Educas), relatando de forma detalhada (ainda que contingente) as mudanças ocorridas no serviço desde sua criação até o tempo presente, delimitando o acervo permanente como campo de pesquisa e apresentando as ferramentas teóricas e metodológicas da pesquisa.

VINHETA 2: Máquina de Ver



Foto: Instituto Inhotim

A obra “Viewing Machine” ou “Máquina de Ver” foi criada pelo artista dinamarquês Olafur Eliasson. Trata-se de uma instalação feita no Instituto Inhotim, em Minas Gerais, Brasil, que se baseia nos princípios de funcionamento do caleidoscópio: a Máquina de Ver possui seis espelhos que formam um tubo hexagonal; o efeito é obtido pelo reflexo da luz nesses espelhos. O público que visita o Instituto pode manusear a Máquina, apontando-a para uma direção qualquer e observando as formas possíveis a partir da sobreposição de reflexos.

Cada ponto escolhido pelos visitantes produzirá e apresentará novas ou diferentes formas de enxergar a paisagem para a qual a Máquina é apontada.

A imagem acima é um dentre tantos reflexos possíveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

A vinheta *Máquina de Ver* diz sobre meu processo, ao longo do curso de mestrado, de tornar-me pesquisadora e de fazer pesquisa. Durante a construção da dissertação, diferentes conceitos-ferramenta, documentos, perguntas, leituras, estiveram presentes. Precisei escolher alguns e guardar outros para dar conta da elaboração da pesquisa. Eu diria que o “tubo hexagonal” – a Máquina de Ver – representa o local da pesquisa, o Educas – mas não por si mesmo. A direção que dei para a Máquina de Ver possibilitou que determinados reflexos fossem possíveis e não outros.

4.1 O local da pesquisa: Programa de Educação e Ação Social

O Programa de Educação e Ação Social (Educas) é um serviço de apoio especializado, criado em 1991, que está vinculado ao Centro de Cidadania e Ação Social da Unisinos (CCIAS/Unisinos) e à Gerência de Ação Social da Universidade.

Ao longo de seus 24 anos de existência, o Programa passou por diferentes mudanças desde sua proposta de atuação junto à comunidade e à universidade, estando sob diferentes coordenações e passando por mudanças em seu nome.

O Programa primeiramente era denominado Serviço de Avaliação Interdisciplinar (SAI) e foi constituído a partir de um projeto elaborado pelo Núcleo de Extensão do Centro de Ciências Humanas¹⁵, que, “realizando um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, constatou que, das 3.200 crianças matriculadas nas escolas municipais, 732 eram consideradas deficientes ou com problemas de aprendizagem”. (FABRIS; SALDANHA, 2000, p. 38). O objetivo inicial desse serviço era avaliar e atender algumas dessas crianças e, aos poucos, envolver os professores da rede municipal de ensino em discussões sobre os problemas de aprendizagem. Para realizar esse trabalho, o SAI tinha uma proposta interdisciplinar envolvendo três áreas de conhecimento: Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. O Serviço Social, no entanto, deixou de compor o projeto do SAI ainda na década de 1990¹⁶, devido à falta de profissionais e alunos da área que pudessem participar. Em seus primeiros anos de existência, o SAI foi coordenado pela professora Gládis Inês Maccari Lara, do curso de Pedagogia. A professora Letícia Beck Saldanha, do curso de Psicologia, e a professora Helenara Silveira Fagundes, do curso de Serviço Social¹⁷, também compunham a equipe de trabalho.

No ano de 1995, o SAI começou a repensar sua proposta. Conforme o relatório final das atividades desenvolvidas naquele ano, isso se deu devido a uma solicitação feita por uma Igreja Evangélica de Confissão Luterana (IECLB) que desenvolvia um trabalho de reforço escolar com crianças da Escola Antônio Leite, anexo da Escola Municipal de Ensino

¹⁵ Com as mudanças organizacionais ocorridas, os serviços de extensão da Universidade foram circulando por diferentes setores que respondiam por eles e passaram de serviços de extensão para projetos de ação social. Do Núcleo de Extensão, no início da década de 1990, passou para a Diretoria de Extensão nos primeiros anos 2000 e para a Diretoria de Ação Social no final da primeira década de 2000; atualmente, os setores responsáveis pelos projetos, inclusive o Educas, são a Gerência de Ação Social e o Centro de Cidadania e Ação Social da Unisinos.

¹⁶ Há uma diversidade de datas no que se refere à trajetória histórica do Educas. Algumas pesquisas e textos que contam resumidamente a história do Programa falam sobre os mesmos acontecimentos, mas citam datas diferentes. Dessa forma, destaco que as datas citadas por mim, nesta dissertação, podem sofrer alterações, dependendo da fonte consultada.

¹⁷ Não encontrei, até a conclusão desta pesquisa, nenhum registro escrito no Educas que confirmasse a participação dessa professora, mas obtivemos uma informação oral com a professora Maria Aparecida Marques da Rocha, atual coordenadora do curso de Serviço Social. A professora Helenara atuou entre os anos 1995 e 2006 como coordenadora de outro programa social, o SAPECCA – Serviço de Atenção, Pesquisa e Estudos com Crianças e Adolescentes.

Fundamental Professora Otília Carvalho Rieth. A partir dessa solicitação e dos atendimentos que o SAI já vinha realizando com as crianças e com as famílias, considerou-se importante trabalhar com a própria escola. Dessa forma, buscaram-se aproximações com a escola, realizando-se assessorias à instituição durante seis meses. Esse trabalho, no entanto, foi encerrado no mesmo ano.

No final da década de 1990, ocorreram mudanças institucionais que provocaram mudanças no SAI. Nos anos de 1999 e 2000, o SAI passou por novas reformulações, dentre as quais, a troca de coordenação, a criação de um serviço específico de Psicologia e a mudança de nome. Algumas profissionais do curso de Pedagogia, interessadas no tema da dificuldade de aprendizagem, aproximaram-se do SAI, como as professoras Maura Corcini Lopes e Elí Terezinha Henn Fabris. Nesse período, o SAI passou a ser um serviço oferecido pela Unisinos, vinculado ao Centro das Ciências Humanas pela Ação Comunitária e ao curso de Pedagogia; o curso de Psicologia manteve-se articulado ao SAI pelo Serviço de Assessoria e Pesquisa em Psicologia (SAPPRE), coordenado pela professora Letícia Beck Saldanha; no ano de 2000, a professora Elí Terezinha Henn Fabris assumiu a coordenação do SAI.

Além dessas mudanças estruturais, a proposta do SAI quanto à comunidade e, principalmente, quanto à Universidade como espaço de pesquisa e produção de conhecimentos foi repensada. Em um texto escrito pelas professoras Elí Fabris e Letícia Saldanha (2000), envolvidas diretamente nesse processo de transformação, podemos encontrar informações sobre as mudanças e ampliações que estavam sendo pensadas:

Entre as necessidades evidenciadas, pensamos em ampliar os serviços prestados para adolescentes e adultos, indo ao encontro das ênfases do curso de Pedagogia. [...] As “novas” perspectivas de atuação exigem um trabalho integrado entre coordenação do serviço e do Centro de Ciências Humanas, mais especificamente do curso de Pedagogia [...]. De forma mais específica, o Serviço de Avaliação Interdisciplinar para crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem deve manter vínculos com os/as professores/as de metodologia do ensino, didática e práticas de ensino da Pedagogia. [...] Nosso desejo é ampliar este espaço para que o curso de Pedagogia, especialmente, tenha aqui seu campo de pesquisas, por serem o ensino e a aprendizagem, de forma especial, seu objeto de estudo [...]. Tornar o SAI um centro de pesquisas e de assessorias às escolas sobre o processo de ensino e aprendizagem é uma possibilidade que acreditamos ser necessária e produtiva para uma universidade que deseja estar próxima de sua comunidade. (FABRIS; SALDANHA, 2000, p. 45).

Com as mudanças na proposta, também o nome do serviço foi alterado, buscando contemplar as novas perspectivas de atuação. O SAI passou, então, a ser denominado Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA).

No período de 2000 a 2006, a professora Elí Terezinha Henn Fabris coordenou o SIAPEA, contando com a professora Mirian Dolores Baldo Dazzi na orientação dos estágios de Pedagogia e demais licenciaturas e com a professora Letícia Beck Saldanha, coordenadora do SAPPRE, no acompanhamento dos estágios de Psicologia. Além disso, a professora Maura Corcini Lopes integrava a equipe por meio de assessoria pedagógica, conforme relatório de 2001, e articulando os projetos de Educação Especial junto ao SIAPEA, segundo relatório de 2002.

Em 2006, o SIAPEA teve novas mudanças, acarretadas principalmente por transformações ocorridas na Unisinos, que criou uma Diretoria de Ação Social e Filantropia, extinguindo a então Ação Comunitária. A Diretoria de Ação Social e Filantropia integrou todos os serviços de extensão da Universidade, e o SIAPEA, nesse período, passou a chamar-se Programa de Educação e Ação Social (Educas). Além disso, o SAPPRE deixou de existir, e o Programa precisou reestruturar-se.

Com essas mudanças, o Educas redimensionou seu trabalho, estando atento às ações desenvolvidas até então e às demandas por elas geradas. Além disso, o Educas manteve sua articulação com o curso de Pedagogia e estabeleceu articulações com a Pós-Graduação mediante o curso de especialização em Educação Especial – cujo nome foi alterado posteriormente para Educação Inclusiva – e o Grupo de Ensino e Pesquisa em Inclusão (GEPI).

A equipe de coordenação passou por transformações nos anos seguintes: de 2007 a 2008, a professora Mirian Dolores Baldo Dazzi assumiu a coordenação geral do Educas, respondendo também pelo acompanhamento dos estágios de Pedagogia, e a professora Letícia Saldanha retornou ao Programa, encarregada da orientação dos estágios de Psicologia; de 2008 a 2011, a professora Maria Cláudia Dal’Igna, do curso de Pedagogia, assumiu a coordenação geral do Programa, e o acompanhamento dos estágios passou a ser realizado por uma pedagoga, Daniela Cristina Herbert, e uma psicóloga, Melissa Hickmann Müller; em 2011, a professora Rejane Ramos Klein, do curso de Pedagogia, passa a coordenar o Educas. Atualmente, a equipe é composta pelas professoras Rejane Klein

(coordenadora geral) e Melissa Müller (curso de Pedagogia), pela psicóloga Andressa Andrioli da Rocha e por mim, Miriã Zimmermann da Silva, na condição de pedagoga.

A trajetória do Educas, seus diferentes nomes e as várias equipes podem ser visualizados nos quadros a seguir.

Quadro 5 – Serviço de Avaliação Interdisciplinar (SAI) – 1991 a 1999

Nome	Função/Cargo	Formação	Período de coordenação
Gládis Lara	Coordenadora Geral	Pedagoga, especialista em Psicopedagogia	1991 a 1999
Letícia Saldanha	Orientadora de estágio de Psicologia	Psicóloga, especialista em Psicologia Escolar, mestre em Educação	1995 a 1999
Helenara Fagundes	Orientadora de estágio de Serviço Social	Assistente Social, mestre e doutora em Serviço Social	1991 a 1995

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

Quadro 6 – Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA) – 2000 a 2006

Nome	Função/Cargo	Formação	Período de coordenação
Elí Fabris	Coordenadora geral do SIAPEA	Pedagoga, mestre em Educação, doutora em Educação	2000 – 2006
Mirian Dazzi	Professora-orientadora de estágios de Pedagogia	Bióloga, especialista em Metodologia do Ensino, especialista em Supervisão Escolar, mestre em Educação	2001 – 2006
Maura Lopes	Articuladora dos projetos de Educação Especial junto ao SIAPEA	Educadora especial, mestre em Educação, doutora em Educação	2000 – 2006

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

Quadro 7 – Serviço de Assessoria e Pesquisa em Psicologia (SAPPRE) – 2000 a 2006

Nome	Função/Cargo	Formação	Período de coordenação
Letícia Saldanha	Coordenadora do SAPPRE	Psicóloga, especialista em Psicologia Escolar, mestre em Educação	2000 – 2006

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

Quadro 8 – Programa de Educação e Ação Social (Educas) – 2007 a 2015

Nome	Função/Cargo	Formação	Período de coordenação
Mirian Dazzi	Coordenadora geral	Bióloga, especialista em Metodologia do Ensino, especialista em Supervisão Escolar, mestre em Educação	2007 – 2008/1
Letícia Saldanha	Professora – orientadora de estágios de Psicologia	Psicóloga, especialista em Psicologia Escolar, mestre em Educação	2007
Maria Cláudia Dal’Igna	Coordenadora Geral	Pedagoga, mestre em Educação, doutora em Educação	2008 – 2011
Daniela Herbert	Analista de Ação Social – orientação dos estágios de Pedagogia	Pedagoga, especialista em Educação	2008 – 2011
Melissa Müller	Analista de Ação Social – orientação dos estágios de Psicologia, professora (a partir de 2014)	Psicóloga, mestre em Educação	2008 – 2015
Rejane Klein	Coordenadora geral	Pedagoga, mestre em Educação, doutora em Educação	2011 – 2015
Miriã da Silva	Analista de Ação Social – orientação dos estágios de Pedagogia	Pedagoga, mestranda em Educação	2012 – 2015
Andressa Rocha	Analista de Ação Social – orientação dos estágios de Psicologia	Psicóloga, especialista em Criança e Adolescente	2013 – 2015

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

4.2 A produção de pesquisas sobre o/no serviço

O Educas, ao longo de sua existência como um dos serviços da Ação Social e da Extensão Universitária da Unisinos, constituiu-se como um espaço de formação – mediante os estágios dos cursos de licenciatura e de Psicologia –, de atendimento e apoio à comunidade – por meio dos grupos de atendimento a crianças, jovens e famílias e das reuniões realizadas com as escolas – e de realização de pesquisas no âmbito acadêmico –

projetos de pesquisa vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação, com teses de doutorado e dissertações de mestrado, e a cursos de licenciatura, com trabalhos de conclusão de curso.

No período do Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA), no início dos anos 2000, que antecedeu as reformulações que levaram a mudanças, principalmente a da nomenclatura de SIAPEA para Educas, criou-se um grupo de estudos e de pesquisas que, mais tarde, originou o atual Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq)¹⁸. Nesse mesmo período, diversas pesquisas foram realizadas a partir do SIAPEA (CUNHA, 2001; DAL'IGNA, 2001, 2005; LOPES, 2006; ARNOLD, 2006, entre outras). Após a mudança para Educas, outras pesquisas foram desenvolvidas (MOREIRA, 2008; SILVA, 2009; DAL'IGNA, 2011; BITTENCOURT, 2014). Gostaria de apresentar brevemente quatro das pesquisas mencionadas¹⁹, pois contribuem para que eu pense a pesquisa proposta por mim tendo como local para sua realização também o serviço de apoio especializado.

Entre 2004 e 2006, a professora Maura Lopes desenvolveu uma pesquisa intitulada *O currículo e a diferença na escola: crianças e jovens em posição de não aprendizagem na busca por manterem-se incluídos na escola regular*. Essa pesquisa analisou alguns documentos arquivados no SIAPEA de 1993 a 2006 e teve como objetivo conhecer as práticas discursivas e as representações sobre a não-aprendizagem, bem como a relação destas com a in/exclusão escolar.

A dissertação de mestrado *Há diferença? Relações entre desempenho escolar e gênero* (2005), elaborada por Dal'igna, analisa como o gênero atravessa e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. A autora desenvolveu um grupo de discussão e de formação com professoras de anos iniciais das redes municipal e estadual de ensino da cidade de São Leopoldo que estavam vinculadas ao SIAPEA.

¹⁸ A professora Elí Fabris formou um grupo, nos anos 2000, com suas orientandas/alunas estagiárias de Pedagogia para estudar textos de autores dos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos, visando a subsidiar a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso.

¹⁹ Ainda que essas pesquisas complementem a revisão de pesquisas já realizada no Capítulo 3, seção 3.2, optei por apresentá-las de modo separado, neste capítulo, porque guardam relação direta com meus argumentos sobre o SIAPEA, compreendido como espaço de ensino, pesquisa e formação.

A dissertação de mestrado *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos* (2006), desenvolvida por Delci Knebelkamp Arnold, problematiza os discursos que produzem a condição e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva. Para isso, a autora compôs o seu *corpus* de pesquisa a partir dos pareceres de especialistas, entre tantos tipos de documentos produzidos para e no SIAPEA e arquivados em seu acervo.

Por fim, menciono a tese de doutorado *Família S/A: um estudo sobre a parceira família-escola* (2011), realizada por Dal'Igna, que descreve e analisa a relação família-escola, mostrando de que forma algumas tecnologias de governo operam na constituição dessa relação e como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias. O *corpus* de pesquisa foi composto utilizando os procedimentos de grupo focal com famílias participantes do Educas e entrevista com algumas dessas participantes do grupo focal.

4.3 O acervo e os diferentes e possíveis materiais de pesquisa

O Educas, atualmente, está localizado no Centro de Cidadania e Ação Social da Unisinos, e seu prédio fica no chamado “quadrado histórico”. Contém salas para atendimento aos grupos de crianças, jovens e famílias, sala para reunião, brinquedoteca, biblioteca e laboratório de informática. Há também uma sala destinada ao acervo, e é nela e nos materiais ali guardados que quero deter-me.

Ao longo dos diferentes períodos do Educas (SAI, SIAPEA e Educas), mudanças teóricas, metodológicas e estruturais ocorreram. As demandas de atendimento, no entanto, aproximam-se nesses diferentes períodos, sendo a principal delas as dificuldades de aprendizagem. Desde 1991, o Educas tem desenvolvido práticas, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, com os sujeitos envolvidos com os processos de ensino e de aprendizagem: crianças, jovens, famílias, professoras, estagiárias. De forma geral, ações como reunião com escolas, reunião com famílias, atendimentos individuais e coletivos às crianças e aos jovens, grupos de estudos com toda a equipe e supervisão das áreas (Pedagogia e Psicologia) têm sido registradas. Alguns registros são em forma de atas resumidas, contendo o número de participantes, o tempo de duração, o assunto discutido; outros são mais específicos, relatando com detalhes as conversas e os encontros dos grupos de atendimento. Além disso, o Educas tem produzido projetos e relatórios anuais, projetos e

relatórios semestrais, projetos e relatórios de estágios curriculares de Pedagogia e Psicologia e projetos e relatórios de práticas de Pedagogia. Os projetos e relatórios anuais são feitos pela coordenadora do Programa ou pela equipe de coordenação e são entregues à Gerência de Ação Social, pois relatam detalhadamente o funcionamento do Programa previsto para o ano seguinte e as ações desenvolvidas no ano corrente. Os projetos e relatórios semestrais são documentos elaborados pelas estagiárias de Pedagogia e de Psicologia que atuaram no Educas em algum grupo (crianças, famílias, brinquedoteca).

Nos quadros abaixo, podemos ver os projetos e relatórios contidos no acervo do Educas desde sua criação.

Quadro 9 – Projetos e Relatórios Anuais – 1991 a 2015

Período	Ano	Projeto Anual	Relatório Anual
SAI	1991	-	-
	1992	-	-
	1993	-	-
	1994	-	-
	1995	-	X
	1996	-	X
	1997	-	X
	1998	-	X
	1999	-	X
SIAPEA	2000	-	X
	2001	-	X
	2002	-	X
	2003	-	X
	2004	-	X
	2005	-	Somente rascunho
2006	-	Somente levantamento de dados	
Educas	2007	X	X
	2008	-	X
	2009	Somente rascunho	X
	2010	-	X
	2011	-	X
	2012	X	X
	2013	X	X
	2014	X	X
2015	X	Será elaborado em janeiro de 2016	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

Quadro 10 – Projetos e Relatórios Semestrais – 1991 a 2015

Período	Ano	Projetos	Relatórios
SAI	1991	-	-
	1992	-	-
	1993	-	-
	1994	-	-
	1995	-	-
	1996	-	-
	1997	-	-
	1998	-	-
	1999	-	-
SIAPEA	2000	-	-
	2001	-	-
	2002	-	-
	2003	-	-
	2004	-	1 relatório
	2005	-	-
	2006	-	-
Educas	2007	2 projetos	-
	2008	1 projeto	2 relatórios
	2009	1 projeto	1 relatório
	2010	-	6 relatórios
	2011	-	3 relatórios
	2012	2 projetos	1 relatório
	2013	8 projetos	9 relatórios
	2014	11 projetos	14 relatórios
	2015	Em elaboração	Em elaboração

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

Quadro 11 – Projetos e Relatórios de Estágio Curricular Pedagogia – 1991 a 2015

Período	Ano	Projetos	Relatórios
SAI	1991	-	-
	1992	-	-
	1993	-	-
	1994	-	-
	1995	-	-
	1996	-	-
	1997	-	-
	1998	-	-
	1999	-	-
SIAPEA	2000	-	1 relatório
	2001	-	-
	2002	-	-
	2003	-	-
	2004	-	-
	2005	-	-
	2006	-	-

Período	Ano	Projetos	Relatórios
Educas	2007	-	-
	2008	-	1 relatório
	2009	-	1 relatório
	2010	-	1 relatório
	2011	-	1 relatório
	2012	-	1 relatório
	2013	-	-
	2014	-	1 relatório
	2015	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

Quadro 12 – Projetos e Relatórios de Práticas do Curso de Pedagogia – 1991 a 2015

Período	Ano	Projetos	Relatórios
SAI	1991	-	-
	1992	-	-
	1993	-	-
	1994	-	-
	1995	-	-
	1996	-	-
	1997	-	-
	1998	-	-
	1999	-	-
SIAPEA	2000	-	1 relatório
	2001	-	1 relatório
	2002	-	-
	2003	-	-
	2004	-	1 relatório
	2005	-	1 relatório
	2006	-	-
Educas	2007	-	-
	2008	-	2 relatórios
	2009	-	1 relatório
	2010	-	3 relatórios
	2011	-	-
	2012	-	-
	2013	-	1 relatório
	2014	-	-
	2015	Em elaboração	Em elaboração

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

Ao pensar no acervo do Educas como um espaço possível para a realização da pesquisa que proponho nesta dissertação, procurei conhecer a forma como estava organizado. Como funcionária do Programa, sabia que os documentos não estavam todos no mesmo local. Alguns documentos do período do SAI e do SIAPEA estavam organizados em

caixas de arquivo morto em um armário do Laboratório de Informática do Educas; outros desse mesmo período estavam em armários na sala da secretaria. Os documentos mais recentes, do atual Educas, estavam na sala de pesquisa, guardados em caixas de arquivo, em cima de armários e mesas. Os documentos referentes a 2015 estão localizados na sala da secretaria, em gavetas de arquivos e em pastas.

Considerando que os documentos estavam dispersos pelo espaço físico do Educas e que alguns estavam acessíveis a qualquer pessoa que circulasse pelo local, conversei com a coordenadora do Programa, e decidimos transformar a sala de pesquisa em acervo. Com o apoio da monitora, selecionei todos os documentos que poderiam ser arquivados e comecei a organizá-los nesse espaço, em armários com chave.

Na tabela abaixo, identifiquei os documentos encontrados no acervo documental do Educas. São documentos encontrados a partir de 1995, no então SAI, até 2015. Os anos a partir dos quais os documentos passaram a ser arquivados ou deixaram de estar presentes no acervo não foram mapeados; alguns documentos tiveram seus nomes alterados ao longo dos 20 anos do Programa, mas optei por manter uma única titulação, devido à semelhança dos documentos.

Quadro 13 – Documentos do Acervo – 1995-2015

Ata de Acolhimento
Ata de Acompanhamento Pedagógico
Ata de Atendimento a Pais e Responsáveis
Ata de Grupo de Estudos
Ata de Presença
Ata de Reacolhimento
Ata de Reunião com Escolas
Ata de Seleção de Estágio
Ata de Supervisão da Psicologia
Ata do Grupo de Famílias
Atividades Diversas
Autorização para Passeios/Saídas Externas
Autorização para Uso de Imagens e Materiais de Pesquisa
Boletins Escolares
CDs
Declaração de Gratuidade
Diários de Campo
Disquetes
Ficha de Encaminhamento
Ficha de Registro das Horas de Estágio
Ficha de Registro Individual de Atendimento

Ficha de Registro dos Grupos de Atendimento
Fitas Cassete
Fotos
Pareceres do Educas
Pareceres Pedagógicos
Planilha de Trabalhos Acadêmicos
Projeto Anual
Projeto de Assessoria
Projeto de Estágio Curricular
Projeto de Intervenção e Pesquisa
Projeto de Prática
Relatório Anual
Relatório de Assessoria
Relatório de Estágio Curricular
Relatório de Intervenção e Pesquisa
Relatório de Prática
Textos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Educas (2015).

No quadro acima, em negrito, estão identificados os documentos em cuja elaboração estagiárias de Pedagogia estiveram envolvidas diretamente, com exceção do *Projeto Anual* e do *Relatório Anual*, elaborados pela equipe de coordenação. Abaixo, apresento e descrevo esses documentos.

Diários de Campo: diários elaborados ao longo do estágio pelas alunas. Os diários são individuais e pessoais e, de forma geral, contemplam o planejamento de cada encontro dos grupos de atendimento às crianças e jovens. Não há um modelo para sua elaboração, nem a obrigatoriedade de permanência e arquivamento dos diários de campo no acervo do serviço.

Ficha de Registro Individual de Atendimento: contém informações sobre o atendimento e a participação da criança ou do jovem no Educas. Há informações detalhadas sobre conversas com familiares, conversas com professoras e acontecimentos no grupo de atendimento. As estagiárias de Pedagogia/Licenciaturas e de Psicologia que coordenam os grupos dos quais as crianças e jovens participam preenchem essa ficha.

Ficha de Registro dos Grupos de Atendimento: contém informações de cada encontro/atendimento desenvolvido nos grupos de crianças, jovens e famílias no Educas. Há informações sobre conversas entre os participantes, situações ocorridas ao longo do encontro do grupo e atividades que foram realizadas. As estagiárias de

Pedagogia/Licenciaturas e de Psicologia que coordenam os grupos dos quais as crianças e jovens participam preenchem a ficha.

Pareceres do Educas: documento elaborado ao final de cada semestre para cada criança ou jovem que foi atendido pelo Programa. As estagiárias de Pedagogia/Licenciatura e de Psicologia elaboram esse documento, contando aspectos gerais sobre a criança ou jovem (idade, ano escolar, escola, desde quando é atendido pelo Programa), deslocamentos das crianças ou jovens (como começaram o semestre, como estão ao final), atividades que foram relevantes ao longo dos atendimentos e encaminhamentos para o próximo semestre (se a criança ou jovem permanece no atendimento ou é desligado, entre outros).

Projeto Anual: projeto escrito anualmente pela coordenadora do Programa, juntamente com a equipe de professoras e técnicas, e apresentado à Gerência de Ação Social da Unisinos e à Associação Antônio Vieira (ASAV). Nos períodos SAI e SIAPEA (1991 a 2006) e no início do período Educas (2006 a 2010), esse documento não está presente. Inicialmente, o modelo de projeto era enviado por *e-mail* para a coordenadora do Programa, havendo modificações e inserções de novos campos a cada ano. A partir de 2014, no entanto, esse modelo foi institucionalizado, sendo disponibilizado no Plano Político Interinstitucional (PPI) da Unisinos. Há, no acervo, cinco projetos anuais, contendo os seguintes itens: Identificação; Apresentação; Contextualização; Objetivos; Meta; Capacidade de Atendimento; Público Alvo; Abrangência Territorial; Metodologia; Participação do Usuário; Indicadores; Resultados Esperados; Impacto Social; Sustentabilidade; Interfaces e Parcerias; Orçamento; Cronograma de Execução; Monitoramento; Avaliação; Prestação de Contas; Sistematização e Divulgação; Bibliografia.

Projeto de Estágio Curricular: projeto elaborado pelas alunas do curso de Pedagogia que realizam estágio curricular obrigatório no serviço.

Projeto de Intervenção e Pesquisa: projeto semestral elaborado pelas estagiárias de Pedagogia/Licenciaturas e de Psicologia para e com o grupo com o qual atuam. No acervo, constam projetos de 2007. Antes disso, não foi encontrado nenhum projeto semestral, e, entre 2008 e 2011, esse documento também não está presente. Somente a partir de 2012, os projetos semestrais são encontrados com regularidade. De forma geral, os projetos têm um caráter interdisciplinar, considerando que o trabalho nos grupos, em sua maioria, era realizado por uma dupla de estagiárias, quase sempre sendo uma aluna do curso de

Pedagogia/Licenciatura e outra do curso de Psicologia. Eles contam, ainda, com uma apresentação breve do grupo de atendimento, um tema a ser trabalhado com esse grupo, uma justificativa para a escolha do tema, o objetivo geral, os objetivos específicos e possíveis atividades a serem realizadas.

Projeto de Prática: projeto elaborado pelas alunas do curso de Pedagogia que realizam as horas de prática, previstas em determinadas disciplinas do currículo do curso.

Relatório Anual: relatório escrito anualmente pela coordenadora do Programa, juntamente com a equipe de professoras e técnicas, e apresentado à Gerência de Ação Social da Unisinos e à Associação Antônio Vieira (ASAV). O relatório anual está presente no acervo desde 1995, de forma que apenas nos primeiros quatro anos do período SAI (1991 a 1994) esse documento não está presente. Os primeiros relatórios anuais, referentes ao período SAI (até 1999), sob a coordenação de Gládis Lara, dão a impressão de terem sido elaborados sem um modelo prévio. Eram relatórios sucintos, de quatro páginas, contendo os itens a seguir: Atividades normais desenvolvidas; Dados numéricos do serviço; Avaliação; Objetivos (em 1997); Equipe (em 1997). A partir do ano 2000, quando começa o período SIAPEA, sob a coordenação de Elí Fabris, ocorre uma grande mudança nos relatórios anuais. O número de páginas, já no relatório referente às ações desenvolvidas em 2000, passa de quatro para 13, contendo mais 38 páginas de anexos. Os itens contemplados por estes relatórios são: Identificação; Público Alvo; Objetivos; Recursos Financeiros; Certificados; Papel Social do Projeto; Equipe; Estágios, Práticas de Ensino e Monitoria; Atividades Desenvolvidas; Produções do Serviço; Espaço Físico; Diretrizes do Serviço; Dados Numéricos; Considerações sobre o Serviço; Anexos; Projetos de Pesquisa (2001); Projetos de Atuação Pedagógica e ou de Pesquisa (2003). Esse modelo manteve-se até o relatório de 2004. Em 2006, ao começar o período Educas, sob a coordenação de Mirian Dazzi, a estrutura do relatório anual passa por outras modificações. Juntamente com as mudanças estruturais relacionadas aos projetos, motivo pelo qual o serviço (SIAPEA) se transforma em programa (Educas), o modelo de relatório também se altera, de acordo com as solicitações feitas pela Gerência de Ação Social e pela ASAV. De 2006 a 2013, o relatório anual é elaborado pelo Programa de forma manual, enquanto que um sistema para lançamento dos dados é implementado e testado por todos os projetos. O relatório de 2007 continha os campos: Apresentação; Objetivos; Pessoal Envolvido; Projetos Desenvolvidos; Atividades Desenvolvidas; Dados Quantitativos;

Avaliação; Contribuição para Políticas Públicas; Integração com a Graduação e Pós-graduação; Vinculação com os Programas e Políticas Sociais e Governamentais; Considerações. Já o relatório de 2008 teve novas modificações, assim como o Programa, que, a partir do segundo semestre de 2008, passou a ser coordenado por Maria Cláudia Dal'Igna. Esse relatório, assim como os seguintes, contém os campos: Nome da Obra; Título do Projeto; Equipe Responsável; Descrição do Educas (resumo, objetivo, público, histórico, pressupostos teóricos, ações desenvolvidas); Procedimentos de Avaliação; Articulações Efetivadas; Resultados Alcançados; Custo/Investimento; Metas 2009; Plano de Atividades para o Próximo Ano; Resumo Quantitativo/Qualitativo; Considerações; Referências; Apêndices. No relatório anual de 2010, por orientação da Instituição, assim como ocorreu com a elaboração dos projetos anuais, a estrutura do relatório foi reorganizada: Nome da obra; Título do Projeto; Equipe Responsável; Objetivos; Metas; Público Atendido; Critérios de Acesso; Descrição Detalhada do Projeto; Gratuidade Parcial e Integral; Indicadores do Projeto; Resultados Alcançados; Formação/Capacitação Interna e Externa; Publicação das Experiências e Prêmios; Participação em Instâncias de Controle Social; Parcerias; Custo/Investimento; Considerações da Coordenação; Referências; Apêndices. Em 2011, o relatório anual teve o acréscimo do campo Usuários Atendidos, e esse modelo manteve-se até o relatório de 2013. Em 2014, o relatório anual passou a ser gerado pelo computador, por meio do Sistema Dynamics, desenvolvido para os projetos sociais, em que a equipe lançou todos os dados de 2014.

Relatório de Estágio Curricular: relatório elaborado pelas alunas do curso de Pedagogia que realizam estágio curricular obrigatório no serviço.

Relatório de Intervenção e Pesquisa: elaborado pelas estagiárias de Pedagogia/demais Licenciaturas e de Psicologia a partir do projeto desenvolvido com um grupo de atendimento ao longo do semestre. No acervo, constam relatórios de 2004. Antes disso, não foi encontrado nenhum relatório semestral, e, entre 2005 e 2007, esse documento também não está presente. Somente a partir de 2008, os relatórios semestrais são encontrados com regularidade. Assim como os projetos, os relatórios semestrais têm um caráter interdisciplinar e apresentam o grupo de atendimento com o qual o estágio ocorreu, o tema que foi trabalhado, a justificativa para a escolha do tema, o objetivo geral, os objetivos específicos e as principais atividades a serem realizadas.

Relatório de Prática: projeto elaborado pelas alunas do curso de Pedagogia que realizam as horas de prática, previstas em determinadas disciplinas do currículo do curso.

A identificação dos documentos existentes no Educas, bem como a criação de um espaço físico para o acervo e o deslocamento de todos os documentos para esse espaço ocorreram durante a construção de meu projeto de dissertação, principalmente em 2014. Após a qualificação, no entanto, para dar início ao processo de análise dos documentos acima descritos, foi necessário um novo e mais rigoroso investimento no acervo permanente do Educas, desenvolvido ao longo de 2015.

Durante a realização da pesquisa *O currículo e a diferença na escola*, já mencionada, uma parte dos documentos disponíveis no Educas foi arquivada de uma determinada forma. De 1993 a 2005, documentos como fichas de encaminhamento, relatórios de acolhimento, diagnósticos médicos e psicológicos, pareceres e boletins escolares e registros dos atendimentos foram colocados em sacos plásticos, separados uns dos outros e arquivados em caixas por ano, nomeadas de *Grupos de Atendimento*. Para cada um desses documentos, foi criada uma espécie de código de identificação. Outros documentos, no entanto, como relatórios e projetos anuais, atas referentes ao atendimento filantrópico, relatórios e projetos de intervenção e pesquisa, não receberam esse tratamento.

Ao voltar para o acervo permanente, em minha pesquisa, a fim de identificar e selecionar os documentos produzidos por estagiárias de Pedagogia ao longo de 20 anos, para posteriormente descrevê-los e analisá-los, precisei compreender, primeiramente, que organização foi utilizada entre 2004 e 2006 para o arquivamento dos documentos. Assim, revisei e estudei cada uma das caixas, identificando os documentos e decifrando os seus códigos.

Depois, atentei para os documentos produzidos a partir de 2006, que não estavam arquivados da mesma forma. De 2006 em diante, havia caixas com documentos de estágio, com as pastas de documentos dos atendimentos das crianças, com as pastas de documentos dos atendimentos dos grupos, com documentos de assessorias, e já não havia mais a separação dos documentos e a sua identificação por códigos.

A partir dessa revisão, foi possível identificar duas principais questões, fundamentais para a pesquisa no acervo:

- 1) A disposição dos documentos a partir de 2006 no acervo dificultaria a identificação e seleção dos arquivos que me interessavam na pesquisa;
- 2) Os códigos de identificação dos documentos, criados anteriormente, foram criados de acordo com a especificidade da pesquisa realizada entre 2004 e 2006 no acervo, de forma que novos códigos precisariam ser inventados para minha pesquisa e códigos mais gerais para o Educas.

Para essas questões, foi necessário articular algumas ações, a começar pela disposição e organização dos documentos no acervo.

Entre os meses de junho e setembro, foi criada uma nova organização dos arquivos. Para isso, articulei minhas atividades como funcionária com a pesquisa, e o Educas criou uma vaga de estágio vinculada a um projeto de pesquisa que está sendo construído pelo Programa²⁰, que teria como uma de suas atividades o trabalho no acervo permanente. Além disso, uma das bolsistas de iniciação científica da professora Maria Cláudia se dispôs a trabalhar no acervo. Com o apoio dessas alunas²¹, separamos todos os documentos produzidos no Educas por tipo e por ano e os arquivamos novamente em caixas. Com esse trabalho, foi possível que, ainda em setembro, eu pudesse identificar e selecionar os documentos produzidos pelas estagiárias de Pedagogia.

A partir de setembro, começamos uma nova etapa, atentando para os códigos de identificação de cada um dos documentos. No Educas, estão sendo criados códigos com o intuito de identificar os documentos, de modo que todo(a) e qualquer pesquisador(a) que realizar seu trabalho de campo nesse espaço encontre o que precisa a partir dessa catalogação. Esse processo, no entanto, não é simples e rápido e ainda está em andamento; para esta dissertação, criei códigos próprios a fim de poder referir-me aos documentos ao longo das análises.

²⁰ O projeto de pesquisa *Programa de Educação e Ação Social – Educas e a experiência de 25 anos de trabalho com as aprendizagens dos sujeitos* está em fase de construção e buscará analisar os princípios orientadores que subsidiaram o trabalho do serviço ao longo do período de 25 anos (1991-2015), investigando as narrativas da equipe de coordenação e dos estagiários a fim de identificar as diferentes concepções de escola, inclusão e aprendizagem que nos permitem pensar o presente.

²¹ Agradeço pelo apoio de Anacir Finatto, bolsista de iniciação científica da professora Maria Cláudia, aluna de Pedagogia e estagiária do Educas, e de Luciane Fontoura, aluna de Pedagogia e estagiária do Educas, que me auxiliaram nos processos de sistematização e análise dos documentos.

Após ter apresentado o Programa (e o campo de pesquisa) de forma detalhada, discuto, no próximo capítulo, a genealogia como uma *maneira de pensar e de fazer pesquisa* que permite olhar para o presente entendendo-o como uma construção que, por isso mesmo, tem uma história.

5 UMA GENEALOGIA DAS PRÁTICAS OU DO INTERIOR DO CORPUS DA PESQUISA

Foi Nietzsche quem propôs a genealogia como método para investigar o nascimento dos valores morais (bem, mal, justiça, altruísmo, etc.), mostrando que eles têm uma história e que se formam no interior de jogos de forças, isto é, que não têm nenhuma “origem”. Em Nietzsche, portanto, a genealogia opera como uma crítica dos valores morais, que radicaliza o conceito de “crítica” introduzido por Kant. Em Foucault, a genealogia converte-se em uma analítica do poder, isto é, em um método que permite abordar os modos como tanto o saber quanto a verdade se encontram intrinsecamente relacionados a mecanismos históricos de poder. Aqui [em Foucault], como em Nietzsche, o estatuto de verdade não dependerá de sua origem (Deus, a natureza, o sujeito), senão do modo como essa verdade funciona no interior de dispositivos de poder. A genealogia converte-se, então, em uma análise das práticas discursivas e não-discursivas, a partir das quais se produz e se veicula socialmente a verdade em um momento histórico específico²². (CASTRO-GÓMEZ, 2012, p. 189 – tradução minha).

No texto *Nietzsche, a Genealogia, a História*, publicado em 1971, Foucault dedica-se a apresentar e discutir a genealogia em e a partir de Friedrich Nietzsche. Ele inicia o texto dizendo que “a genealogia é cinzenta; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, muitas vezes reescritos”. (FOUCAULT, 2008a, p.260). Foucault não descreve o passo a passo para fazer-se genealogia, mas apresenta aquilo que estou chamando de princípios que estão presentes nesse fazer: a genealogia não diz respeito a uma pesquisa da origem, pois “o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada de sua origem – é a discórdia entre as coisas, o disparate” (FOUCAULT, 2008a, p.263); detém-se nas “meticulosidades e nos casos dos começos”, reconhecendo “os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas que dão conta dos começos”. (FOUCAULT, 2008a, p.264); investiga a proveniência, “a pertinência a um grupo”, sem

²² Entrevista concedida a Fernando González e Tania Mora. Nas palavras do autor: “Fue Nietzsche quien propuso la genealogía como método para rastrear el nacimiento de los valores (bien, mal, justicia, altruismo, etcétera), mostrando que estos tienen una historia y que se forman al interior de unos juegos de fuerzas, es decir, que no remiten a ningún ‘origen’. En Nietzsche, por tanto, la genealogía opera como una crítica de los valores morales, que radicaliza el concepto de ‘crítica’ introducido por Kant. En Foucault, por su parte, la genealogía se convierte ya en una analítica del poder, esto es, en un método que permite trazar la historia del modo en que tanto el saber como la verdad se encuentran ligados a mecanismos históricos de poder. Aquí, como en Nietzsche, el valor de la verdad no dependerá de su origen (Dios, la Naturaleza, el Sujeto), sino del modo en que esta verdad funciona al interior de dispositivos de poder. La genealogía se convierte entonces en un análisis de las prácticas discursivas y no discursivas a partir de las cuales se produce y circula socialmente la verdad en un momento histórico específico”;

pretender recuar no tempo e mostrar que o passado está vivo no presente (FOUCAULT, 2008a), mas buscando “manter o que passou na dispersão que lhe é própria, (é) situar os acidentes, os ínfimos desvios, as completas inversões” (FOUCAULT, 2008a, p.265), agitando “o que antes se percebia como imóvel”, fragmentando “o que se pensava unificado”, mostrando “a heterogeneidade do que se imaginava conforme a si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p.266); está atenta à emergência, “o ponto de surgimento”, que “se produz em um determinado estado de forças” (FOUCAULT, 2008a, p.268), buscando fazê-la “surgir como acontecimento”. (FOUCAULT, 2008a, p.270).

Considerando esses princípios, compreendo que investigar o percurso formativo profissional de estudantes de Pedagogia a partir de sua inserção em um serviço de apoio especializado ao longo de duas décadas implica, nesta dissertação, conforme Foucault (2008a) e Castro-Gómez (2012), desnaturalizar os objetos e mostrar como são historicamente construídos. A pesquisa genealógica procura explicitar como determinados objetos são forjados em alguns contextos históricos, a partir de um determinado conjunto de práticas.

Nesse sentido, posso entender que as práticas também são históricas. Assim, estagiárias de Pedagogia do SAI foram conformadas a partir de práticas diferentes daquelas que operaram no SIAPEA e também no Educas, não devido a um “progresso” e a um “avanço” de 1995 a 2015, mas pelas diferentes relações possíveis nesse serviço ao longo de sua história e de seus domínios²³. Como nos permite pensar Candiotto (2006): “na história crítica da verdade, não há o sujeito e o objeto como unidades universais e necessárias; eles assim se tornam mediante práticas”. (p. 66, grifos do autor).

Candiotto (2006) estabelece, ainda, uma relação entre *verdade* e *práticas*, a partir de Michel Foucault, a qual ele nomeia de *história crítica da verdade*. Trata-se de entender a verdade como uma produção histórica e de “salientar a *enunciação* de discursos que funcionam entre diferentes práticas como justificação racional de verdade, *como se fossem verdadeiros*” (CANDIOTTO, 2006, p. 66, grifos do autor). Além disso, por considerar que tanto sujeito quanto objeto não existem a priori, uma história crítica da verdade “investiga a constituição e a modificação da articulação entre objetos e sujeitos mediante ‘modos de objetivação’ e ‘modos de subjetivação’”. (CANDIOTTO, 2006, p. 67). Dizendo de outro modo,

²³ Mais adiante, crio e apresento, inspirada em Foucault, a ideia dos domínios.

como os objetos se tornam verdades mediante determinadas práticas e como determinadas práticas produzem os sujeitos:

Aquilo normalmente reconhecido como verdadeiro não está no objeto (ele não preexiste, não é dado, torna-se tal numa articulação específica) nem no sujeito (ele não é uma essência, não é originário, torna-se assim nas práticas em que é tomado); tampouco na adequação entre um e outro (já que não são unidades fixas e determinadas), mas nas articulações históricas de sua mútua modificação e constituição. (CANDIOTTO, 2006, p. 67-68).

Candiotto menciona três práticas – práticas discursivas, práticas sociais e práticas de si. Dentre elas, gostaria de destacar nesta dissertação as práticas discursivas, atentando para o binômio *teoria e prática*; para um conjunto de regras históricas, de uma perspectiva foucaultiana; e para as relações de poder.

Veiga-Neto (2008) estabelece uma relação entre a doutrina dual – *mundo sensível e mundo inteligível* – e o binômio *teoria e prática*, que, na Modernidade e na Contemporaneidade, é tomado como uma relação natural do mundo. Ele afirma que, “sob o abrigo do arco platônico as próprias práticas se dão no mundo sensível, enquanto que as teorias fazem o caminho ascendente desse mundo sensível rumo ao mundo inteligível” (2008, p. 4). Para o autor, é nessa correspondência entre mundo sensível e mundo inteligível que teoria e prática “passaram a ser pensadas em separado, ainda que ligadas entre si” (VEIGA-NETO, 2008, p. 4), tornando-se um binômio e assumindo uma condição naturalizada.

Por outro lado, e a partir de autores que dão as costas para Platão e Aristóteles, buscando pensar de forma deslocada do arco platônico e dos binarismos – dentre eles, citam-se Foucault, Larrosa e o próprio Veiga-Neto –, é possível pensarmos a teoria como prática, na medida em que o próprio mundo sensível e o mundo inteligível são fundidos um no outro. Nessa fusão, não há uma lógica dual – ou isto, ou aquilo; maior e menor; melhor e pior –, e o que pensamos e dizemos (“teoria”) não é maior ou melhor do que aquilo que fazemos (“prática”), mas ao mesmo tempo produzem o que é dito e pensado, de forma que “tal materialidade só entra no jogo quando a ‘transformamos’ em realidade, ou seja, quando ao pensarmos nela e dizermos algo sobre ela – e, assim, atribuindo sentidos para ela – a colocamos no mundo e a inserimos na ordem da vida e na ordem do discurso”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 6). Da mesma maneira que os “dois mundos” são fundidos, também a teoria e a prática são fundidas: “entendemos a prática como o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias

descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 7).

Larrosa também me auxilia a pensar sobre o conceito de prática. Em seu texto *Tecnologias do Eu e Educação*, ele se detém em *práticas pedagógicas*, considerando essas práticas como “aquelas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (LARROSA, 2011, p. 36). Segundo ele, nessas práticas, importa que o “educando” “elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva” (2011, p. 36) consigo mesmo, e não uma aprendizagem do “exterior”. O que isso implica? Nesta pesquisa, esse pressuposto permite analisar como determinadas práticas operaram/operam e conformaram/conformam – de forma não linear e não progressiva – determinados modos de “ser” estagiária de Pedagogia em um serviço de apoio especializado e a partir dele.

Ainda nessa direção, Foucault, em *A arqueologia do saber*, ao construir e apresentar o conceito de *prática discursiva*, afirma que “não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais” (2008b, p. 133); em seguida, ele a define como um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008b, p. 133).

Entendo, então, que as práticas das estagiárias no SAI, no SIAPEA e no Educas não se materializam apenas como o que de fato aconteceu naquele ano, naquele dia, naquele grupo – *aquilo a ser descrito, analisado e problematizado* –, mas também no próprio processo de descrição realizado anteriormente, seja nos seus diários de planejamento e de estágio ou, posteriormente, nos relatórios de grupo, relatórios individuais e pareceres escritos por elas – *as próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento* e que, pelo menos algumas, podem ser encontradas no acervo documental do Programa.

Nesse sentido, a Pedagogia tem um papel produtivo. Ela participa ativamente da constituição e da fabricação dos indivíduos, transformando-os em sujeitos. Posso dizer com isso, talvez, que as práticas possíveis em um serviço de apoio especializado, no seu período de criação, consolidação e transformação, participaram/participam ativamente na

fabricação de determinados modos de ser pedagoga ou estagiária de Pedagogia nesse espaço, assim como de ser psicóloga ou estagiária de Psicologia.

Por isso, no contexto desta pesquisa, a genealogia tornou-se um caminho possível, na medida em que, de uma perspectiva foucaultiana, posso entendê-la como um tipo de descrição e análise histórica:

Assim, a genealogia constitui-se numa maneira – ou, como preferem alguns: um método – especial de pensar, de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, levando sempre em conta que tudo o que acontece na vida está atravessado por relações de poder. A genealogia não parte do presente, mas parte do próprio passado numa tentativa de compreender melhor o presente. (VEIGA-NETO, 2004, p.4).

O desafio que me coloco, ao perguntar sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) que operaram/operam na formação profissional de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado, é o de identificar, descrever e analisar uma regularidade que organiza o que fazemos. Desse modo, organizar e selecionar documentos do serviço, ao longo de uma temporalidade específica (1995 – 2015), com diferentes coordenações e formas de funcionamento, que possibilitem a descrição das práticas – esse conjunto de regras e de poderes – que definiram as condições para que determinados saberes operassem e para que determinados discursos fossem validados e outros não no processo formativo é meu desafio nesta pesquisa.

Não posso, no entanto, desconsiderar o fato de que a própria noção de história e de documento tem sido discutida, posta em questão e reconstruída a partir de diferentes perspectivas.

Paul Veyne, inspirado no trabalho de Foucault, no seu livro *Como se escreve a história*, desconstrói o conceito de História, com inicial maiúscula, e apresenta inúmeras e diferentes possibilidades de compreendê-la e escrevê-la. Veyne afirma que “a História, da qual muito se tem falado nesses dois últimos séculos, não existe” (2008, p. 12) e define a história como um romance real, que tem o homem como ator e cujos fatos reais são narrados pelos historiadores:

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica,

organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos. (VEYNE, 2008, p. 18).

Roger Chartier (2014) menciona dois jeitos de fazer história, presentes entre os séculos XVI e XVIII: a história dos historiógrafos de príncipes, ou a história oficial; e a história de eruditos antiquários. A primeira apresenta a história dos reis e do país e a segunda “baseia-se na pesquisa erudita (...) e concentra-se em instituições e costumes humanos” (CHARTIER, 2014, p.60). Segundo o autor, essa é “a base, até hoje, para a coexistência ou concorrência entre histórias gerais (nacionais ou universais) e investigações históricas dedicadas ao estudo de objetos particulares (um território, uma instituição, uma sociedade)”. (CHARTIER, 2014, p.60).

Foucault, em sua conferência intitulada *Retornar à História*, proferida em 1970, afirma que, após os séculos XVII e XVIII e até o século XX, “a análise histórica teve essencialmente por finalidade reconstruir o passado dos grandes conjuntos nacionais, conforme os quais a sociedade capitalista se dividia ou se agrupava”. (FOUCAULT, 2008c, p.286). Assim, essa história, chamada por ele de *história tradicional*, tratava de mostrar, afirmar e “tornar viva a *totalidade* do passado nacional” (FOUCAULT, 2008c, p.286, grifo meu), tendo consigo duas noções: a do tempo e a do passado. (FOUCAULT, 2008c).

Na mesma conferência, Foucault discute a história contemporânea, que ele chama de *história serial*, cuja noção fundamental deixa de ser o passado e o tempo, como na história tradicional, e passa a ser *acontecimentos e conjunto de acontecimentos*. (FOUCAULT, 2008c, p. 290). Conforme o autor, “a história serial não focaliza objetos gerais e constituídos por antecipação, como o feudalismo ou o desenvolvimento industrial. A história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe” (FOUCAULT, 2008c, p.290), e seu objeto “não é mais dado por uma espécie de categorização prévia em períodos, épocas, nações, continentes, formas de cultura...”. (FOUCAULT, 2008c, p.290). São três as características da história serial: (1) não tem um objeto geral, mas define seu objeto a partir de um conjunto de documentos; (2) não decifra uma totalidade, mas estabelece certo número de relações; (3) permite “emergir acontecimentos que, de outra forma, não teriam

aparecido”. (FOUCAULT, 2008c, p.291). Assim, história, documento e acontecimento²⁴ estão intimamente ligados.

De certa maneira, entendo que esta dissertação se aproxima dessas três características da história serial, ainda que não seja uma pesquisa de/sobre História da Educação propriamente dita, na medida em que: meu objeto de pesquisa pode ser definido pela existência de um conjunto de documentos presentes no acervo permanente do Educas, escritos e elaborados por estagiárias de Pedagogia; foi possível estabelecer relações entre esses documentos e os percursos formativos das estagiárias, mas não uma totalidade desses percursos; e permitiu fazer emergir práticas, a partir também de minha ação e de meu olhar como pesquisadora, que no cotidiano não eram visíveis e/ou estavam naturalizadas.

Procurando pensar minha ação como pesquisadora, inserida em um acervo permanente e selecionando, organizando e analisando documentos, permaneço ainda com Foucault, que irá dizer que

O historiador – observem – não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernindo a um objeto particular e a uma época determinada, e são as relações internas ou externas desse *corpus* de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador. (FOUCAULT, 2008c, p.291).

Ao tratar os documentos, então, não tentei interpretá-los, buscando algo escondido neles, mas estive atenta às relações – recorrências, descontinuidades, dissonâncias, silêncios – entre um documento e outro e entre os documentos e os percursos de formação. A própria noção de documento, no entanto, precisou ser estudada para que eu pudesse fazer a pesquisa.

²⁴ Sobre o acontecimento, Foucault escreve que, “na história tradicional, considerava-se que os acontecimentos eram o que era conhecido, o que era visível, o que era identificável direta ou indiretamente, e o trabalho do historiador era buscar sua causa ou seu sentido. A causa ou o sentido estavam essencialmente escondidos. O próprio acontecimento era basicamente visível, mesmo se ocorria não se dispor de documentos para estabelecê-lo de uma forma inquestionável. A história serial permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e, em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente” (FOUCAULT, 2008c, p.291). E ainda que “ele [acontecimento] é somente atingido pela análise de séries, tão contínuas quanto possíveis, de documentos freqüentemente negligenciados. Vemos, portanto, na história serial, não absolutamente o acontecimento se dissolver em proveito de uma análise causal ou de uma análise contínua, mas os estratos de acontecimentos se multiplicarem” (FOUCAULT, 2008c, p.292).

Paul Ricoeur (2010) afirma que a crítica à noção de documento pode ser feita em diferentes níveis de profundidade. O primeiro nível é aquele em que “qualquer traço deixado pelo passado se torna para o historiador um documento”. (RICOEUR, 2010, p.200). Um segundo nível seria o da noção de documento como monumento.

Jacques Le Goff (1996) considera que os documentos e os monumentos são materiais da memória coletiva e da história, que narra essa memória de determinadas formas. Inicialmente, Le Goff (1996, p. 535) define *monumento* como “herança do passado” e *documento* como “escolha do historiador”.

Documento era entendido como texto, como registro escrito e oficial e como prova histórica, mas, com a revolução documental, que envolveu a ampliação de documento (imagem, áudio, etc.), e o surgimento do computador, Le Goff entende que uma nova unidade de informação foi promovida:

Em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua. Tornam-se necessários novos arquivos, onde o primeiro lugar é ocupado pelo *corpus*, a fita magnética. A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. (LE GOFF, 1996, p. 542).

Com a crítica realizada a partir dessa revolução documental, no entanto, Le Goff apresenta a noção de documento/monumento.

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. (LE GOFF, 1996, p. 545).

Nesse sentido, talvez possa entender que os documentos presentes no acervo do Educas, sobre os quais *coloquei meu olhar* no intuito de descrever e, posteriormente, analisar as práticas que neles se evidenciam, são monumentos, pois foram criados pelo SAI, pelo SIAPEA e pelo Educas e adquiriram determinados estatutos de verdade, resultando de lutas e exercício de poder em cada um desses domínios do serviço.

Além disso, entendo, a partir de Luciane Grazziotin e Dóris Almeida (2012), que os investimentos feitos por mim nos documentos produzem e dão vida à própria

documentação, fazendo com que determinadas práticas apareçam e tantas outras não surjam, a partir de meu foco e de minhas perguntas de pesquisa. Como dizem as autoras,

Uma atividade de pesquisa que acredita apenas no recolhimento de uma documentação confia equivocadamente que esta coleta conduza a um “encontro com a verdade”. Pelo contrário, entende-se que quem pesquisa produz, cria e dá vida à documentação, em um processo interativo com os indícios e os sujeitos de sua investigação. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p.32).

Retomo, com isso, Veyne (2008, p. 268) quando diz que “a história torna-se história daquilo que os homens (e mulheres) chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades”. Embora não seja historiadora, procuro aprender com Foucault a fazer e escrever uma “História do presente”, que “através da idéia de escrever a história do presente [...] questionou a imutabilidade das categorias históricas, estabelecendo, ao contrário, a contingência radical e o caráter situacional do conhecimento histórico”. (DUSSEL, 2004, p. 47).

Na mesma direção, Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), ao percorrerem a história da sala de aula e das formas de ensinar em seu livro *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*, tomam a genealogia como uma “forma de olhar e de descrever a história”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.33). Segundo os autores, a genealogia “parte de um problema ou conceito atual e elabora um ‘mapa’ – não dos antepassados, mas sim das lutas e dos conflitos que configuram o problema tal como o conhecemos hoje”. (DUSSEL, CARUSO, 2003, p.34), e a ação do pesquisador sobre os documentos, ou materiais históricos, conforme eles, tem como objetivo “compreender como se criaram as condições que configuram o presente”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.34).

Veiga-Neto (2009), discutindo o método genealógico, explica que, para Foucault, “o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus [...]. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar”. (VEIGA-NETO, 2009, p.88-89).

Em uma perspectiva foucaultiana, assumo a genealogia como método em minha pesquisa de forma ampla e aberta, sendo rigorosa sem ser rígida:

Se tomarmos, então, método e teoria em seus sentidos mais amplos/*soft*, estaremos corretos ao dizermos que a arqueologia e a genealogia são

métodos foucaultianos. [...] Assim, a genealogia pode ser entendida não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa — para usar a expressão do filósofo — um “modo de ver as coisas” que estão em determinadas práticas e suas relações com outras práticas — sejam elas discursivas ou não-discursivas. Trata-se, isso sim, de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história. (VEIGA-NETO, 2009, p.89-90).

Essa sistematização inspirou-me para construir a problematização²⁵ em torno do acervo do serviço e das práticas discursivas e não-discursivas operantes ao longo de sua existência. Preciso, no entanto, lembrar-me de que minha pergunta é diferente das que Foucault formulou, assim como o campo de pesquisa em que me insiro e o tempo e espaço em que vivo. Mesmo assim, e apesar de Foucault não ter dito *o que é mesmo o método genealógico e como o fazemos*, sua investigação a partir dos domínios da Grécia Antiga faz-me pensar em *jeitos de empreender um exercício genealógico* em minha pesquisa, tendo sempre em vista a constituição de estagiárias de Pedagogia no Educas, no tempo presente:

- 1) Domínio SAI: temporalidade 1991 a 1999.
- 2) Domínio SIAPEA: temporalidade 2000 a 2006.
- 3) Domínio Educas: temporalidade 2007 a 2015.

Destaco aqui que não procuro investigar as práticas, a partir desses domínios, de forma linear e progressiva, como se elas se modificassem no mesmo momento em que o serviço muda de nome e até mesmo de coordenação. Refiro-me aos domínios muito mais como um conjunto de saberes e poderes que se sobrepõem, se justapõem e se relacionam de diferentes formas, em tempos e espaços distintos, e que, em certos momentos, se confundem nas próprias práticas.

Com isso, não pretendo dar conta do presente como um todo, nem olhar para o passado histórico e para a história e seus acontecimentos e reconstruí-los de forma linear e progressiva até chegarmos ao presente. Também não busco encontrar todos os fatos que

²⁵ Jean-François Bert, em seu livro *Pensar com Michel Foucault*, comenta e define, a partir de e com Foucault, o conceito de problematização ao dizer que “podemos definir a problematização como a historicização de alguns objetos tabu de nosso pensamento partindo da seguinte pergunta: como algo que já estava presente foi transformado, em determinado momento, em problema e como essa ‘problematização’ mudou a própria ‘coisa’? Uma historicização que consiste, ainda, na restituição dos modos de validação dos discursos e das práticas tidas como verdadeiras na sociedade”. (BERT, 2013, p. 165).

fazem parte da história do Educas, e, mesmo que o quisesse, dentro da perspectiva em que construo esta dissertação e tenho aprendido a pensar a Educação, isso não seria possível.

A genealogia tornou-se uma possibilidade, um caminho para esta pesquisa, mas não o melhor, o ideal ou o único possível. Ainda com Dussel (2004, p. 62), “a ‘escrita do presente’ tem um enorme ganho ético quando reconhece que toda escrita é perspectivada, que toda escrita tem um viés que advém de preocupações específicas”.

O *exercício genealógico* permitiu-me agrupar práticas de diferentes períodos do Programa e analisá-las. Essas análises podem e devem, justamente por se tratarem de um dos muitos fragmentos e de um dos muitos olhares possíveis, possibilitar a construção de um modo de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, levando sempre em conta que tudo o que aconteceu e acontece no Educas está atravessado por relações de poder. Assim, posso afirmar que esta dissertação é uma tentativa de compreender melhor o presente que parte do próprio passado. Presente e passado estes que não estão somente no interior do Educas e sua trajetória como serviço de apoio especializado, mas que me permitem olhar para as exterioridades, para a Pedagogia como produtora de determinadas formas de ser, estar e agir no mundo.

Após compor meu corpus de pesquisa e escolher as ferramentas conceituais, comecei os primeiros exercícios de tratamento dos dados, observando e identificando, ainda na superfície dos documentos, alguns jeitos de descrever as atividades realizadas no estágio de Pedagogia utilizados pelas estagiárias em cada tipo de documento e em cada período do serviço.

Assim, identifiquei que no SAI não havia atas específicas para registro das atividades de estágio e que a principal forma de descrição, nos primeiros anos, era como *rascunho*, no sentido e uso que fazemos da palavra no cotidiano: folhas rabiscadas com relatos dos atendimentos realizados (visitas às escolas, conversa com famílias, atendimento às crianças)²⁶. Os documentos eram aleatórios, e seu conteúdo, de difícil compreensão. Somente a partir de 1998 foi possível encontrar registros cuja forma facilitou a identificação do conteúdo e do tipo de atividade de estágio, tratando-se dos relatórios de atendimento em grupo e dos pareceres individuais.

²⁶ Retomarei a questão dos *rascunhos* mais adiante para pensar a implicação disso para o percurso formativo de estagiárias de Pedagogia no período SAI.

No SIAPEA e no Educas, os documentos não possuem esse caráter de *rascunho*, e, ainda que manuscritos sem uma ata específica para registro, a maioria tem identificado o tipo de relato que está sendo feito antes de descrever a atividade propriamente dita. Apesar de haver, no entanto, uma maior organização na escrita dos documentos, foi possível perceber a ausência de muitos registros, de forma que, em alguns anos, há projetos e relatórios de intervenção e pesquisa, e em outros não; em alguns, há pareceres individuais, e em outros não²⁷.

Nos três domínios, há descrições detalhadas (os relatórios de atendimento, por exemplo: quem estava presente, o que cada um falou, o que foi planejado, como o planejamento ocorreu, como o grupo de crianças realizou as atividades, como o grupo de crianças se comportou, qual a reflexão das estagiárias após a atividade, entre outros) e descrições resumidas das atividades (os relatórios de intervenção e pesquisa, por exemplo: nome do grupo, principais atividades desenvolvidas com as crianças e pareceres individuais).

Da superfície, e muito provocada pelas descrições detalhadas e resumidas feitas pelas estagiárias, dediquei meu esforço para mergulhar no *corpus* da pesquisa, buscando identificar nos documentos as práticas operantes na constituição das estagiárias de Pedagogia.

Como, porém, adentrar nas descrições das práticas tendo como conceito-ferramenta a própria *prática*? De que forma trabalhar e elaborar o documento de seu interior?

Esses questionamentos expõem o meu processo de tornar-me pesquisadora, em que, em um primeiro momento, vi-me tentando identificar as práticas como aquilo que é oposto à teoria e como aquilo que se faz “de fato”. Para aprender a operar com prática como conceito-ferramenta, foi necessário dar nome àquilo que havia me chamado a atenção na superfície: os relatos detalhados e com reflexão das estagiárias acerca dos processos de ensino e de aprendizagem foram nomeados de “intervenção pedagógica intencional”, e os relatos resumidos, com poucos detalhes e sem reflexão sobre os processos educativos foram identificados como “intervenção pedagógica intuitiva”²⁸.

²⁷ Consigo identificar, a partir da retomada da trajetória do Educas enquanto um serviço da universidade, três motivos: (1) Mudanças de espaço físico ocorridas ao longo dos primeiros anos; (2) Mudanças de coordenação; (3) Não cumprimento, por parte das estagiárias, dos prazos para entrega dos documentos.

²⁸ As expressões “intervenção pedagógica intencional” e “intervenção pedagógica intuitiva” foram criadas por mim a fim de que eu tivesse condições de olhar para o material empírico operando com o conceito-ferramenta de prática. Essas expressões, no entanto, não são suficientes para expressar o que pude ver ao final da

Agarrada a essas duas unidades de sentido, comecei o tratamento dos documentos de seu interior. Para isso, criei *resumos* e *ementas* dos diferentes tipos de documentos, em seus diferentes períodos de elaboração. Em cada um dos *resumos*, destaquei e transcrevi o que, nos documentos, parecia estar relacionado às unidades de sentido e registrei minhas impressões sobre o documento em questão. Em virtude da quantidade de arquivos para análise, optei por trabalhar com uma amostra de cada tipo de documento em cada período do serviço e em suas diferentes equipes de coordenação.

As estagiárias, ao escreverem nos documentos, identificavam os comportamentos das crianças umas com as outras e com as estagiárias; a forma como as crianças liam e escreviam, às vezes descrevendo a leitura em si ou tentando identificar o método ou nível de alfabetização; as dificuldades de aprendizagem das crianças; sobre o que as crianças conversavam e quais as suas “demandas”; que intervenções junto às crianças as estagiárias fizeram durante a atividade desenvolvida; qual o objetivo da atividade; como a atividade seria ou foi desenvolvida; quais os progressos, mudanças, deslocamentos das crianças; quais teorias ou conceitos apoiavam as estagiárias no estágio; como as alunas avaliavam o estágio realizado no serviço; como as alunas entendiam a relação com a área da Psicologia, entre outras coisas.

Mesmo lendo, trabalhando com o corpus da pesquisa, buscando operar com o conceito-ferramenta prática e tendo duas unidades de sentido para fazer isso, sentia que não conseguia identificar aquilo que poderia constituir-se como categoria de análise e a minha tese nesta pesquisa de mestrado. Durante uma reunião de orientação com a professora Maria Cláudia, encontrei uma pista na pesquisa de doutorado de Maria Simone Schwengber (2006), em que ela explica como construiu um modo de olhar e fazer sua pesquisa, o apoio que precisava para refinar meu olhar, adentrando ainda mais nos documentos.

De fato, os relatos contidos nos documentos, ainda que pudessem ser considerados como “intervenção pedagógica intencional” e como “intervenção pedagógica intuitiva”, tinham algo que os atravessava e constituía: a própria descrição dos processos de ensino e

pesquisa. Além disso, podem se tornar problemáticas se forem analisadas de forma isolada, uma vez que compreendo que a “intervenção pedagógica” pressupõe intencionalidade. Ainda assim, as apresento neste capítulo, com o intuito de dar visibilidade ao processo de fazer pesquisa, mostrando os caminhos trilhados.

de aprendizagem. A partir de Schwengber (2006), voltei para os resumos, ementas e para os próprios documentos com novas perguntas, a fim de organizá-los, recortá-los, distribuí-los, ordená-los: quais verdades, enquanto práticas, emergem na descrição dos processos de ensino e de aprendizagem? Essas práticas emergem em que período do serviço? Elas permanecem? Modificam-se? Desaparecem? Como o ensino é descrito no SAI, no SIAPEA e no Educas? Como a aprendizagem é descrita no SAI, no SIAPEA e no Educas?

Para isso, criei e trabalhei com o quadro abaixo, a fim de identificar e posteriormente comparar os diferentes tipos de documento e os diferentes períodos do serviço:

Quadro 14 – Quadro Analítico

SAI / SIAPEA / Educas		
<p>ENSINO</p> <p>O que aparece sobre ensino?</p> <p>Como o ensino é descrito pelas estagiárias de Pedagogia?</p>	<p>(NÃO) APRENDIZAGEM</p> <p>O que aparece sobre (não) aprendizagem?</p> <p>Como a (não) aprendizagem é descrita pelas estagiárias de Pedagogia?</p>	<p>Quais práticas são centrais em relação ao ensino e à aprendizagem?</p> <p>Quais práticas se repetem?</p> <p>Quais práticas diferem?</p> <p>O que emerge ao longo dos períodos?</p> <p>O que permanece?</p> <p>O que desaparece?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao apresentar, nos próximos capítulos, práticas operantes nos percursos formativos de estagiárias de Pedagogia no serviço de apoio especializado – apresentado no Capítulo 4 –, não tenho a pretensão de dar conta de todas as práticas, embora tenha lidado e enfrentado essa busca pela totalidade ao longo do processo da pesquisa. Mostrarei, no entanto, aquelas que, em minha pesquisa, ganharam visibilidade – por minha inserção no acervo e por aquilo que tive condições de enxergar no *corpus* da pesquisa –, procurando discutir seus pontos de proveniência e emergência.

As análises não dizem respeito a uma crítica binária e universal das práticas, de forma que não devem ser lidas como uma demonização ou como uma celebração, nem de determinadas práticas, nem das estagiárias que escreveram e produziram os documentos e os excertos apresentados mais adiante. Se essa for a leitura, pouco conseguiremos avançar no sentido de construir conhecimentos sobre os percursos formativos no campo da Pedagogia e da formação inicial e sobre as práticas operantes na constituição desses percursos.

Destaco, então, o que não farei:

- Não obedecerei a uma linearidade e/ou progressão, pois não me oriento pela sequência cronológica dos períodos do serviço, e sim pelas continuidades e descontinuidades das práticas;
- Não apresentarei excertos a fim de destacar “boas” e “más” práticas, pois, como o problema de pesquisa aponta, não estou interessada em fazer juízo de valor, mas em analisar as práticas em si mesmas e em relação com os percursos formativos;
- Não buscarei atribuir mais legitimidade a determinados campos do saber, mas farei o exercício de suspeitar de cada um deles, incluindo a Pedagogia, a fim de identificar e analisar a emergência e a proveniência de determinadas práticas.

Se não farei nada disso, o que farei então?

Buscarei, nos próximos capítulos, responder essa pergunta a partir da identificação, descrição e análise de (algumas das) práticas que operaram e/ou operam na formação profissional de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado entre os anos 1995 e 2015.

6 PSICOLOGIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

É o *status* concedido às descobertas científicas que permite que as afirmações sejam lidas como afirmações, como não-problemáticas, como fatos, e não o produto de especulação teórica ou de alguma outra ordem. (WALKERDINE, 1998, p.185).

No Capítulo 3 desta dissertação, procurei apresentar os percursos do curso de Pedagogia no Brasil, demonstrando que a Pedagogia, enquanto curso, se constitui como um campo de lutas e disputas acerca de uma determinada identidade que se quer formar, do campo de atuação para essa profissão e do seu foco de atuação.

Na introdução deste capítulo de análise, à guisa de pano de fundo, gostaria de retomar a discussão feita anteriormente, focalizando a Pedagogia como *campo de conhecimento*. Meu argumento aqui é de que a Pedagogia, como campo de conhecimento, buscou e tem buscado um caráter científico, a fim de obter legitimidade e reconhecimento como *Ciência*²⁹. Argumento também que a maneira como essa legitimação ocorre, historicamente, constitui o campo Pedagogia de determinadas formas e cria condições de possibilidade para que determinadas práticas se desenvolvam e operem com maior força no curso de Pedagogia e na formação de suas profissionais.

Valerie Walkerdine (1998), ao dizer que “é o *status* concedido às descobertas científicas que permite que as afirmações sejam lidas como afirmações”. (p.185), está se referindo especificamente à Pedagogia e à sua relação com os conhecimentos de outros campos considerados científicos, especialmente o da Psicologia. Antes, no entanto, de estabelecer essa relação, gostaria de retomar o excerto da Apresentação desta dissertação e dizer o que estou entendendo por Pedagogia e por Ciência.

Em seu texto *Algumas raízes da Pedagogia Moderna*, Alfredo Veiga-Neto (2004) provoca-nos a olhar para a Pedagogia atentando para sua construção histórica e para as mudanças ocorridas a partir do século XVI, no início da Modernidade, no campo da Educação, entendendo que

²⁹ Dentre as muitas definições relacionadas à Pedagogia como Ciência, destaco: “[...] A Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos. Que significa isto? Onde houver educação intencional – devidamente planejada –, os conhecimentos pedagógicos serão acionados. A Pedagogia é a ciência da prática educativa por excelência”. (FABRIS; DAL’IGNA; KLAUS, 2013, p.12 – grifos meus).

O conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de *Pedagogia* não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana. Ao contrário, esses saberes têm uma história que é bastante recente. Igualmente, as práticas educacionais que se dão segundo tais saberes também não são naturais, mas foram inventadas e, assim sendo, têm também a sua história. (VEIGA-NETO, 2004, p. 1).

A Pedagogia, de uma perspectiva foucaultiana e pós-estruturalista, é entendida neste trabalho como uma invenção, como uma construção que, com o passar do tempo, foi se naturalizando. Veiga-Neto também nos provoca a pensar a contingência da Pedagogia, cuja construção não se dá de forma neutra, como uma produção que se dá a partir de disputas:

Não estou afirmando que a construção da Pedagogia não dependeu da racionalidade dos homens que se envolveram com esse processo. É claro que, sem a inteligência, a aplicação ao trabalho e uma aguda sensibilidade para o que está acontecendo, nenhum campo de saberes consegue se desenvolver. Mas, *per se*, o trabalho intelectual nada produz; o pensamento não idealiza nada, a não ser movido pelos jogos de poder que acontecem constantemente no mundo social. (VEIGA-NETO, 2004, p.3).

Na mesma direção, a Ciência³⁰ é entendida aqui como uma invenção, a fim de dar visibilidade e legitimar determinados campos e seus conhecimentos e deixar outros de fora. A Ciência não produz mera e simplesmente conhecimentos, mas, a partir de jogos de poder e da sua naturalização – como a forma legítima de produzir conhecimento –, determina e estabelece o que pode ser dito, o que pode ser pensado e o que pode ser feito em termos de conhecimento. Dessa forma, a Ciência *produz*, não sendo “uma mera reflexão sobre ou uma racionalização da experiência” e acarretando “a tentativa de produzir na realidade, por meio de observação e experimentação, aquilo que já foi produzido em pensamento”. (ROSE, 2011, p.78).

³⁰ Ao conceder uma entrevista para a Revista IHU On-Line, em 27/11/2006, Attico Chassot assim definiu a Ciência: “A Ciência é apenas uma das maneiras de lermos o mundo, eis outras possibilidades. Talvez possamos identificar leituras marcadas pelo senso comum, pelos mitos, pelos saberes populares ou pelas religiões. Aqui e agora, é muito importante afirmarmos que qualquer uma destas leituras não recebe um aval, ou mesmo um rótulo, de que seja a mais certa ou mais adequada. Cada uma e cada um de nós pode se afiliar a uma destas leituras. Em minha fala no II Ciclo de Estudos Desafios da Física para o Século XXI: um diálogo desde a Filosofia [...], o convite é para pensarmos acerca de como a Ciência lê o mundo natural, antecipando que não estamos desqualificando qualquer uma das outras leituras e muito menos sugerindo que se abandone uma ou outra em favor desta [...]. Os epistemólogos dizem que podemos usar diferentes óculos para as nossas observações”. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=635&secao=206>.

Retomando a citação de Walkerdine (1998) de que “é o *status* concedido às descobertas científicas que permite que as afirmações sejam lidas como afirmações, como não-problemáticas, como fatos, e não o produto de especulação teórica ou de alguma outra ordem” (p.185), talvez possa afirmar, a partir do que foi exposto brevemente, que a Pedagogia, a fim de legitimar seu saber sobre os modos de ensinar, a aquisição do conhecimento e a seleção e organização de conhecimentos em um currículo, encontrará na Psicologia os *status* de ciência e teoria.

Nikolas Rose (2011), no segundo capítulo de seu livro *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*, apresenta aquilo que chamou de *uma história crítica da psicologia*. O autor entende a Psicologia como uma tecnologia – “conjunto de artes e habilidades acarretando a conexão de pensamentos, afetos, forças, artefatos e técnicas” (ROSE, 2011, p.82) – cujas técnicas podem ser encontradas de três formas:

- 1) Técnicas intelectuais: “tornam a realidade pensável de uma determinada maneira, ao ordená-la, classificá-la, segmentá-la, ao estabelecer relações entre os elementos, tornando-a acessível ao pensamento”. (ROSE, 2011, p.82);
- 2) Técnicas de inscrição: “procedimentos para a introdução de aspectos do mundo na esfera do pensável sob a forma de observações, gráficos, figuras, tabelas, diagramas e anotações de vários tipos”. (ROSE, 2011, p.82);
- 3) Tecnologias humanas: “forma[m] uma parte das racionalidades práticas dos agenciamentos que buscam agir sobre os seres humanos, moldando suas condutas específicas – agenciamentos tais como aqueles do aparato legal, da educação escolar, da criação das crianças e até da orientação espiritual”. (ROSE, 2011, p.83).

Nesse sentido, a Psicologia do Desenvolvimento pode ser apontada como aquela que cria condições para uma *Pedagogia Científica*, na medida em que ao criar seu objeto – neste caso, a criança em desenvolvimento – essa Psicologia torna a criança pensável de uma determinada maneira, ordenando e estabelecendo relação entre a criança, o desenvolvimento e a aprendizagem (técnicas intelectuais); desenvolve diferentes técnicas científicas e empíricas para medir e comprovar o desenvolvimento infantil, inscrevendo-o em um padrão de normalidade (técnicas de inscrição); e, a partir da sua relação com a pedagogia, articula prática e pressupostos – verdades acerca do desenvolvimento – a fim de

conduzir a educação das crianças dentro de um padrão de normalidade (tecnologias humanas).

Por outro lado, é importante destacar que essa articulação entre Pedagogia e Psicologia/Psicologia do Desenvolvimento não se dá apenas por uma parte, numa relação de dominado e dominação. Ao assumir para si determinadas “verdades científicas”, principalmente as de um desenvolvimento infantil e de uma subjetividade, a Pedagogia também cria condições para que essa Psicologia tenha como objeto a criança, a subjetividade e a própria prática pedagógica.

Entendo que o campo da Pedagogia, em sua busca pela legitimidade científica, ao assumir verdades da Psicologia como suas, criou condições para o que alguns autores chamaram de *processo de psicologização da Pedagogia*. A psicologização da Pedagogia seria, portanto, também um processo histórico, permeado por jogos de poder, em cujo processo a Pedagogia “elegeu a ciência psicológica como a fonte maior de conhecimentos sobre o ambiente escolar, devido ao caráter cientificamente dado às diretrizes de como lidar com a dinâmica de ensino e aprendizagem”. (CARNEIRO, 2010, p.1).

Considerando-se que, “sob um olhar histórico, esse movimento resultou no comprometimento implícito da Psicologia e da Pedagogia com um ideal de sujeito e de sociedade, ou ainda, um ideal de normalidade” (CARNEIRO, 2010, p.5) e que isso se deu também a partir de uma preocupação em “diagnosticar o imaturo, inapto, improdutivo, inferior, desadaptado, primitivo, anormal, para se não tratá-los, ao menos evitar que eles prejudicassem os demais” (CARNEIRO, 2010, p.5), talvez se possa afirmar que esse processo de psicologização da Pedagogia esteja presente na formação inicial em Pedagogia, na escola, e nos serviços de apoio especializado, espaços que, de diferentes formas, atentam para os processos educativos, para os processos de ensino e de aprendizagem.

Dito isso, procurarei mostrar, na continuidade deste capítulo, a partir dos documentos do acervo permanente, que a *psicologização da Pedagogia* se torna uma prática operante na constituição e nos percursos formativos de estagiárias de Pedagogia, tanto no domínio SAI quanto SIAPEA e Educas, operando a partir da transformação do ensino em algo secundário e atribuindo centralidade às crianças e à aprendizagem.

VINHETA 3: Pedagogia, Psicologia e Aprendizagem

*A parceria entre Pedagogia e Psicologia é importante, pois possibilita troca de saberes e experiências entre as duas áreas de atuação, que se fazem presentes através dos jogos, do brincar, do fazer, **do amparo às dificuldades de aprendizagem** e da reflexão sobre nossas práticas e observações. **A Psicologia insere-se no grupo através do diálogo e da escuta, e a Pedagogia, através de intervenções pedagógicas, cria e experimenta diferentes formas de aprendizagens.** Juntas, as duas possibilitam novos olhares para a criança/jovem, buscando romper com as narrativas do fracasso escolar e **reconstruindo suas identidades a partir de suas habilidades, exploradas e analisadas pelas coordenadoras do grupo**, até então não potencializadas em outros espaços.*

Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.5, p.20.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Vinheta 3, intitulada *Pedagogia, Psicologia e Aprendizagem*, introduz a discussão que será realizada a seguir. Trata-se de um excerto de um dos relatórios de intervenção e pesquisa disponíveis no acervo permanente do Educas, escrito em 2013 por uma estagiária de Pedagogia e uma estagiária de Psicologia, quando da finalização do seu estágio e dos atendimentos realizados com um grupo de jovens. Ao relatar a relação estabelecida entre elas durante o estágio, as estagiárias falam de seus cursos e de seus campos de saber: a Pedagogia e a Psicologia. Falando sobre eles, procuram identificar aspectos comuns – “*do amparo às dificuldades de aprendizagem*”; “*reconstruindo suas identidades a partir de suas habilidades, exploradas e analisadas pelas coordenadoras do grupo*” – e aspectos que as diferenciam – “*a Psicologia insere-se no grupo através do diálogo e da escuta, e a Pedagogia, através de intervenções pedagógicas, cria e experimenta diferentes formas de aprendizagens*”³¹. Esses aspectos evidenciam uma primeira prática operante na formação das estagiárias: a *psicologização da Pedagogia*.

6.1 Psicologização da Pedagogia como prática: esmaecimento do ensino, ênfase na aprendizagem

³¹ Para identificar frases e expressões extraídas dos excertos do material empírico desta pesquisa, farei a transcrição em itálico e entre aspas. Quando apresentar o excerto nos quadros específicos, mantereí a transcrição apenas em itálico e grifando as partes para destaque.

De 1993 a 1998, como mencionei anteriormente, não encontrei registros das atividades realizadas pelas estagiárias como os encontrados a partir de 1999. Relatórios de atendimento em grupo aparecem a partir de 1999, ao passo que projetos de intervenção e pesquisa, relatórios de intervenção e pesquisa e pareceres começam a surgir gradativamente a partir de 2000, havendo uma produção já consolidada desses documentos a partir de 2002.

De 1993 a 1998, boa parte dos registros está arquivada em forma de rascunho. Há, no entanto, outra parte dos documentos produzidos no período SAI apontando para uma concepção de atendimento e apoio especializado que se modifica no SIAPEA. Os documentos digitados ou escritos em máquinas de escrever são *sínteses diagnósticas, resumos organizados com base nas avaliações realizadas, fichas de anamnese e avaliações de nível pedagógico*, entre outros. Todos esses documentos são produzidos a partir de atendimentos individuais às crianças.

O excerto abaixo apresenta um dos tópicos do documento *síntese diagnóstica da equipe*, elaborado após uma série de atendimentos realizados com uma criança em 1996.

4 *Análise dos Resultados nas Diferentes Áreas:*

1. *Pedagógica* 2. *Cognitiva* 3. *Afetivo Social* 4. *Físico-corporal*

1- *Pedagógica*

Através das histórias matemáticas, apresentou dificuldades na resolução das operações que envolviam divisão e subtração.

1A- *Produção de texto*

Demonstrou ser ortográfico no processo de escrita, contudo, apresentou algumas trocas de letras relacionadas com a dificuldade de estabelecer a diferença entre a oralidade e a escrita.

Exemplo: O que um menino de doze anos gosta de fazer

“U” que um (...)

Na leitura, leu duas vezes umas palavras, mas logo corrigiu seu erro.

2- *Cognitiva*

Através da aplicação de provas piagetianas.

3- *Afetivo-Social*

Reconsideraremos o termo para elaboração edípica que garante o acesso do sujeito ao simbólico, visto que pudemos realizar algumas observações no decorrer de todo o processo de avaliação da ordem da subjetividade do T.M.S., que denota uma inadequação da idade às preocupações emergentes. Na elaboração do texto, no processo discursivo aparece uma extrema submissão e uma indiscriminação de lugares; ex.: dar lugar aos vovôs, não brigar, ter bom relacionamento, etc.

4- Físico-corporal

Numa parte do teste de lateralidade, apresentou uma dificuldade de discriminar a forma de um tubo de cola; talvez exercícios para desenvolver a atenção e concentração pudessem ajudá-lo a melhorar a percepção visual.

*Sugerimos um trabalho para desenvolver a relação corpo x meio e objetos. A defasagem cognitiva diz respeito a uma **frágil estruturação subjetiva** que remete a questões de ordem psico-sexual.*

A lateralidade não está clara por ordem da subjetividade.

Fonte: SAI, 1996, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.4-5.

O documento prossegue, apresentando um *prognóstico e recomendações e indicações*:

8- Prognóstico:

Sugerimos que T.M.S. brinque livremente com blocos lógicos e, depois, dentro do grupo com os colegas, comece a impor regras, fazer montagens, classificar, seriar. Outrossim, deverá explorar jogos diversos para que possa perceber as semelhanças e diferenças entre eles, gerando desta maneira uma classificação através da abstração da estrutura comum, para então verbalizar a estrutura abstraída.

Deve ser estimulado a perguntar mais.

9- Recomendações e indicações:

*Que participe de um grupo de **tratamento psicopedagógico** e que os familiares integrem o grupo de responsáveis.*

Fonte: SAI, 1996, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.7.

No mesmo formato, e com os mesmos tópicos, há documentos anteriores, como o excerto de uma *síntese diagnóstica da equipe* realizada em 1995, que podemos ver abaixo:

VII. Prognóstico:

*Com sua **auto-estima** mais fortalecida e estimulada, tenho certeza que C.L.A. em breve começará a ler, se houver continuidade nos **desafios cognitivos** e suporte para os mesmos, isto porque C.L.A. é inteligente e observador.*

C.L.A. precisa de um ambiente alfabetizador, rico e com desafios constantes para avançar na aprendizagem. Manteve, em todas as sessões, uma atitude altamente colaboradora, riqueza de idéias, porém, nos testes projetivos, indicou pedidos de ajuda.

VIII. Recomendações e indicações:

[...]

À Clínica de avaliação multidisciplinar, sugiro:

- *Que C.L.A. seja encaminhado a um grupo que respeita a construção do aluno;*
- *Que continuem o processo de alfabetização de C.L.A.;*
- *Promovam desafios e conflitos cognitivos que possibilitem a C.L.A. um avanço;*
- *Retomem a leitura incidental como fonte para a leitura compreensiva;*
- *Continuem investigando o que está atrapalhando a aprendizagem de C.L.A.;*
- *Mantenham contatos constantes com a mãe e que haja um empenho para incluí-la nos grupos de pais existentes na Clínica;*
- *Que C.L.A. seja objeto de estudo da área de Psicologia;*
- *Promovam sua inclusão no pequeno grupo, porque não é capaz de descentrar, manter relações de reciprocidade e respeito mútuo;*
- *Continue a terapia do olhar;*
- *Seja levado em conta seu estilo cognitivo visual.*

Fonte: SAI, 1995, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.79-80.

Os excertos acima permitem pensar e analisar diferentes aspectos relacionados à psicologização da Pedagogia. O que quero fazer aqui, no entanto, ao trazê-los para o corpo do texto neste momento, é olhar para os excertos como um todo, voltando-me para as partes se necessário.

Ao descreverem os atendimentos nesse formato de síntese diagnóstica, as estagiárias utilizam determinadas palavras e expressões para referir-se ao que foi feito, abordar a aprendizagem das crianças atendidas e fazer recomendações. Saliento algumas, como “*elaboração edípica*”, “*simbólico*”, “*subjetividade*”, “*defasagem cognitiva*”, “*cognitivo*”, “*estruturação subjetiva*”, “*ordem psico-sexual*”, “*tratamento psicopedagógico*”, “*autoestima*”, “*estímulo*”, “*terapia*”. As expressões destacadas fazem parte de um vocabulário que, em um primeiro momento, não poderíamos qualificar como pertencente à Pedagogia. Ao recorrer a essas expressões, no entanto, a Pedagogia e as estagiárias passam a assumi-las como suas e necessárias para pensar a sua atuação. Além disso, essas expressões, ao abordarem a aprendizagem, referem-se sempre à criança e ao seu desenvolvimento, colocando o ensino em segundo plano e destacando a necessidade de um atendimento terapêutico ou psicopedagógico:

IX. *Recomendações e indicações:*

[...]

À *Clínica de avaliação multidisciplinar, sugiro:*

- *Que C.L.A. seja **objeto de estudo da área de Psicologia**;*
- *Promovam sua inclusão no pequeno grupo, porque não é capaz de descentrar, manter relações de reciprocidade e respeito mútuo;*
- *Continue a terapia do olhar.*

Fonte: SAI, 1995, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.80.

9- *Recomendações e indicações:*

*Que participe de um grupo de **tratamento psicopedagógico** e que os familiares integrem o grupo de responsáveis.*

Fonte: SAI, 1996, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.7.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) afirmam que “o que ameaça o acontecimento escolar é a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.126). Sendo o ensino substituído pela orientação psicológica, “é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.126,127).

Procurou mostrar, então, a partir de meu corpus empírico, que a *psicologização da Pedagogia* como prática discursiva e não-discursiva operou e opera nos percursos formativos de estagiárias de Pedagogia nos domínios SAI, SIAPEA e Educas, produzindo dois efeitos: um *esmaecimento do ensino* e uma *centralidade da aprendizagem*. Se no SAI essa *prática* opera de maneira explícita, como já apontei anteriormente, percebo que no SIAPEA e no Educas isso não acontece dessa forma.

Com mudanças na coordenação e na organização do serviço, já no final do período SAI, em 1999, os registros e formatos dos documentos, bem como as formas de descrição dos atendimentos, sofrem alterações. Se, de 1993 a 1998, predominam os rascunhos e documentos caracterizados como diagnósticos, a partir de 1999, começam a surgir documentos que procuram descrever os atendimentos realizados em grupo, pareceres atentos a uma descrição da criança no atendimento em grupo e projetos e relatórios de estágio, registrando as atividades das alunas em formação no serviço. Assim, em um documento como o *Relatório de Atendimento em Grupo*, por exemplo, não encontraremos

mais seções como “prognóstico” e “análise das áreas cognitiva, pedagógica, afetivo-social, físico-corporal”, e a descrição não terá mais como principal objetivo o diagnóstico das crianças. Ao trabalhar nos documentos do SIAPEA e do Educas, no entanto, percebi uma recorrência no vocabulário utilizado.

*Procurou-se trabalhar com a **simbolização da sua raiva**. Nesses momentos, questionava-se por que ele não conseguia esperar seus colegas.*

Fonte: SAI, 1999, Parecer Individual, n.1.

*Buscavam sua **auto-afirmação** e seu valor perante o grupo.*

Fonte: SIAPEA, 2000, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.1, p.1.

Pois acredito que, quando ele conseguir elaborar melhor sua história de vida, será mais fácil deslocar-se da posição de “indisciplinado”.

Fonte: SIAPEA, 2002, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.4.

*Pudemos perceber neste grupo uma **baixa auto-estima** e a afirmação de que eles eram “burros mesmo”. Além disso, **a dinâmica do grupo** era marcada por outras dificuldades: o falar de si, o ouvir o outro, respeitar os colegas nas suas opiniões.*

Fonte: Educas, 2009, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.1, p.1.

*Foram evidentes os deslocamentos e o **potencial** de cada uma das crianças, que chegam até o atendimento com **marcas** que são, muitas vezes, **internalizadas** por elas, configurando sua identidade. O grupo transcorreu de maneira tranquila e com bons resultados.*

Fonte: Educas, 2012, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.6.

Destaquei as palavras e expressões “*simbolização ou elaboração da sua raiva*”, “*auto-afirmação*”, “*baixa auto-estima*”, “*dinâmica do grupo*”, “*potencial*” e “*marcas internalizadas*” nos excertos acima porque identifico aqui aquilo que Rose (2011) nomeou de *tecnologia como expertise*. Segundo ele,

A Psicologia é uma disciplina “generosa”: a chave para a penetração social da Psicologia está em sua capacidade de se emprestar “gratuitamente” para os outros, que a “recebem” devido ao que ela lhes oferece, no sentido de uma justificativa e de um guia de ação. [...] A Psicologia se alia a tais agentes de autoridade social, colonizando seus modos de calcular e argumentar com um vocabulário psicológico, reformulando seus modos de explicar a normalidade e a patologia em termos psicológicos, dando a suas técnicas uma coloração psicológica. Por meio de tais alianças, a Psicologia se faz poderosa: não tanto por ter conseguido impedir que outros emitissem pareceres ou juízos psicológicos, mas pelo que ela lhes propiciou sob a condição de que pensassem e agissem, em certos aspectos, como psicólogos. (ROSE, 2011, p.123,124).

Além da *naturalização de um jeito de olhar, pensar e descrever* o grupo, que se mantém nos três domínios do serviço, é possível identificar no domínio do Educas o *esmaecimento do ensino* a partir de outras expressões:

Essa atividade foi pensada com o intuito de desenvolver a responsabilidade e o cuidado.
[...]
*Realizamos com eles algumas gincanas para **trabalhar limites e cooperação**.*
[...]
Nesta atividade, podemos perceber a dificuldade que ele tem para lidar com a frustração.

Fonte: Educas, 2012, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.2.

*Ao observar o grupo, percebeu-se uma grande **dificuldade em lidar com o outro**, em **interagir com o grupo**, em esperar o tempo do outro, e, principalmente, observou-se a visão construída do grupo de que existe o certo e o errado no modo de ser do sujeito.*

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.3, p.2.

*Passar da infância para a adolescência implica mudanças físicas e psicológicas, e o grupo traz curiosidades e verdades impostas pela sociedade sobre o gênero e sexualidade. Trabalhar gênero é uma forma de **trabalhar as questões de relacionamento**, uma vez que a maneira como nos relacionamos está vinculada com as marcas que carregamos.*

Fonte: Educas, 2013, Projeto de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.12.

Ao apresentarem como objetivo da sua ação de planejamento “*desenvolver a responsabilidade e o cuidado; trabalhar limites e cooperação*”, ao perceberem no grupo

“uma grande dificuldade em lidar com o outro, em interagir com o grupo, em esperar o tempo do outro” e ao proporem um determinado tema para ser trabalhado com o grupo como “uma forma de trabalhar as questões de relacionamento, uma vez que a maneira como nos relacionamos está vinculada com as marcas que carregamos”, as estagiárias referem-se a uma necessidade de promover a integração daqueles e daquelas que estão distantes. Nessas descrições, há uma preocupação primeira, senão única, com a socialização.

Não quero dizer, com isso, que a socialização não é importante para o ensino de determinados conhecimentos; destaco que a socialização pode ser um aspecto do processo formativo, mas não o seu principal ou o único. Conforme Masschelein e Simons (2013), “formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças”. (p.98).

Ainda com relação a esse ponto, Luiza Pereira (2012), analisando o ensino de Sociologia na escola, mostra-nos que o pensamento sociológico durkheimiano sustenta, em grande medida, a ideia de Educação como socialização. De acordo com a autora, embora Émile Durkheim tenha desenvolvido outros temas, a Educação, para esse autor, tem como objetivo a socialização para transmitir às crianças os costumes e os valores morais aos quais devem conformar-se, e esta é a função do sistema escolar de cada sociedade.

Assim, podemos pensar que a compreensão de Educação como socialização está entre as condições que conformam o que as estagiárias fazem e a maneira como o fazem. Ao planejarem, desenvolverem e descreverem o que aconteceu no grupo, as estagiárias fazem escolhas: que atividades fazer, quais objetivos alcançar, que palavras utilizar em sua escrita. Essas escolhas da condução de processos educativos dizem respeito ao campo da Pedagogia enquanto conhecimento e atuação. Havendo a priorização, no entanto, da socialização e da boa convivência entre os integrantes do grupo e a predominância de um vocabulário forjado no campo da Psicologia no registro nos documentos de forma central, a *psicologização da Pedagogia* como prática opera esmaecendo o ensino no percurso formativo das estagiárias de Pedagogia, uma vez que no serviço elas passam a dedicar grande parte de suas atividades no grupo ao processo de socialização das crianças.³²

³² Em um relatório publicado em setembro de 2015, encontramos dados sobre o uso do tempo em sala de aula em países como Brasil, Chile e México. O relatório sintetiza resultados da pesquisa realizada pela pesquisadora

No excerto a seguir, podemos perceber essa prática atuando na linguagem utilizada pela estagiária para descrever a situação do grupo, na medida em que a “*resistência*” e alguns “*atravessamentos*” precisaram ser atendidos “*antes*” de uma condução do trabalho a partir de um tema que possibilitaria que a estagiária conduzisse o processo de ensino de um gênero literário – histórias em quadrinho – e de conhecimentos necessários para as crianças do seu grupo – saber ler e escrever:

*A principal característica do grupo é a **resistência** à leitura e escrita e, também, um **atravessamento** pelas questões de sexualidade e corpo, o que nos impossibilitou de trabalharmos com as histórias em quadrinhos logo de início.*

Fonte: SIAPEA, 2004, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.30.

O *esmaecimento do ensino* trata, portanto, da prática *psicologização da Pedagogia* operando no percurso das estagiárias de Pedagogia ao longo do SAI, do SIAPEA e do Educas, provocando um enfraquecimento do ensino e até mesmo sua substituição por uma espécie de orientação psicológica. Os efeitos dessa psicologização na constituição das estagiárias acontecem, assim, a partir de uma prestação de cuidados terapêuticos e do desempenho de papel de psicólogo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Concomitantemente ao *esmaecimento do ensino*, a aprendizagem é enfatizada nos documentos do serviço, centrando na criança o processo educativo, bem como em seus desejos e motivações. Para mostrar essa ênfase, retomarei partes dos excertos de documentos do SAI já apresentados aqui para analisá-los por outro ângulo:

do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), Gabriela Moriconi, em parceria com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Problemas de comportamento (relações sociais) em sala de aula aparecem associados negativamente às oportunidades de aprendizagem dos alunos, especialmente no Brasil, onde os professores relatam usar a maior proporção do tempo de aula para manter a ordem na sala (18% em 2008 e 20% em 2013, em comparação com a média internacional de 13% nos dois anos).

X. *Prognóstico:*

Com sua auto-estima mais fortalecida e estimulada, tenho certeza que C.L.A. em breve começa a ler, se houver continuidade nos desafios cognitivos e suporte para os mesmos, isto porque C.L.A. é inteligente e observador.

C.L.A. precisa de um ambiente alfabetizador, rico e com desafios constantes para avançar na aprendizagem. *Manteve, em todas as sessões, uma atitude altamente colaboradora, riqueza de idéias, porém, nos testes projetivos, indicou pedidos de ajuda.*

Fonte: SAI, 1995, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.79.

Atentando para o lugar atribuído à criança e à sua aprendizagem no excerto acima, podemos identificar que ambas ocupam uma posição central, apontando para as necessidades individuais e psicológicas da criança – “*auto-estima fortalecida e estimulada*” – e para o meio necessário para sua aprendizagem – “*um ambiente alfabetizador, rico e com desafios constantes para avançar na aprendizagem*”.

No mesmo documento, podemos encontrar recomendações que indicam essa centralidade, destacadas em negrito.

XI. *Recomendações e indicações:*

À Clínica de avaliação multidisciplinar, sugiro:

- **Que C.L.A. seja encaminhado a um grupo que respeita a construção do aluno;**
- *Que continuem o processo de alfabetização de C.L.A.;*
- **Promovam desafios e conflitos cognitivos que possibilitem a C.L.A. um avanço;**
- *Retomem a leitura incidental como fonte para a leitura compreensiva;*
- *Continuem investigando o que está atrapalhando a aprendizagem de C.L.A.;*
- *Mantendam contatos constantes com a mãe e que haja um empenho para incluí-la nos grupos de pais existentes na Clínica;*
- **Que C.L.A. seja objeto de estudo da área de Psicologia;**
- **Promovam sua inclusão no pequeno grupo, porque não é capaz de descentrar, manter relações de reciprocidade e respeito mútuo;**
- **Continue a terapia do olhar;**
- *Seja levado em conta seu estilo cognitivo visual.*

Fonte: SAI, 1995, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.79-80.

No domínio do SAI, a centralidade da criança e a ênfase na aprendizagem aproximam-se das pedagogias corretivas (VARELA, 2002), que surgem no século XX, dentre muitas coisas, devido às crianças “que resistem à escola disciplinar”. (VARELA, 2002, p.89). Essas pedagogias corretivas buscavam educar as crianças, e, para isso, eram realizadas experiências e observações a fim de “descobrir as leis que regem seu desenvolvimento” (VARELA, 2002, p.91). Ao investigarem e posteriormente tratarem a “anormalidade”, as pedagogias corretivas situaram a criança no centro da ação educativa e preocuparam-se

com a organização do meio educativo, “minuciosamente organizado e preparado, com algumas supostas ‘necessidades naturais’ da criança”. (VARELA, 2002, p.93).

Nos destaques em negrito, no documento do SAI apresentado, as estagiárias apontam a “anormalidade” da criança – “*não é capaz de descentrar, manter relações de reciprocidade e respeito mútuo*” – e indicam o meio e a ação necessários para que essa criança se desenvolva – “*seja encaminhado a um grupo que respeita a construção do aluno*”; “*seja objeto de estudo da área de Psicologia*”; “*continue a terapia do olhar*”.

Podemos destacar, nas pedagogias corretivas, a relação entre Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento, mencionada no início deste capítulo. A Psicologia do Desenvolvimento tornou-se possível, no século XX, pelos caminhos da própria ciência e por seus objetos de estudo ainda no século XIX, passando a dedicar-se ao estudo da mente, cuja naturalização como um objeto da ciência foi acompanhada, conforme Walkerdine, “pela naturalização da família, das práticas de criação infantil e da criança”. (WALKERDINE, 1998, p.168). Segundo a autora, posteriormente, com a Psicologia do Desenvolvimento, o objeto de estudo torna-se o “desenvolvimento das mentes das crianças” (WALKERDINE, 1998, p.168), e isso leva também a uma “naturalização e biologização do conhecimento como capacidade”:

Se o conhecimento se torna naturalizado, os fatos (como fenômenos sociais) adquirem, portanto, um *status* secundário relativamente aos conceitos, de forma que o conteúdo se subordina ao processo. O conhecimento como categoria social é, pois, marginalizado em favor do conhecimento como produção e também como competência individual. Daí advém a leitura das respostas das crianças a questões que testem o conhecimento científico e matemático como evidência do desenvolvimento das capacidades mentais apropriadas. (WALKERDINE, 1998, p.168,169).

A naturalização do conhecimento como uma capacidade biológica do indivíduo pode ser encontrada também nos documentos do SAI:

XII. Prognóstico:

*Com sua auto-estima mais fortalecida e estimulada, tenho certeza que C.L.A. em breve começa a ler, **se houver continuidade nos desafios cognitivos e suporte para os mesmos, isto porque C.L.A. é inteligente e observador.***

Fonte: SAI, 1995, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.79.

A relação entre Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento implica a tomada para si, por parte da Pedagogia, de premissas de um desenvolvimento da mente infantil. Assim, os níveis de desenvolvimento, a naturalização do conhecimento como capacidade e a

adaptação do meio para as necessidades das crianças tornam-se verdades que condicionam a ação pedagógica na escola, na sala de aula e, como venho mostrando neste capítulo, no serviço de apoio especializado. Dessa forma,

As práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto de seu olhar. Os aparatos e mecanismos da escolarização envolvidos nessa produção vão desde a arquitetura da escola e o arranjo das carteiras da sala de aula até os materiais curriculares e as técnicas de avaliação. (WALKERDINE, 1998, p.145).

Trazendo ainda mais um trecho de documento do SAI, procuro destacar a presença dessas premissas e sua implicação na possível condução de um trabalho por parte da estagiária.

10- Prognóstico:

*Sugerimos que T.M.S. **brinque livremente** com blocos lógicos e **depois, dentro do grupo**, com os colegas, comece a impor regras, fazer montagens, classificar, seriar. Outrossim, deverá explorar jogos diversos para que possa perceber as semelhanças e diferenças entre eles, gerando desta maneira uma classificação através da **abstração da estrutura comum**, para então **verbalizar a estrutura abstraída**. Deve ser estimulado a perguntar mais.*

Fonte: SAI, 1996, Síntese Diagnóstica da Equipe, p.7.

Ao sugerir que a criança “*brinque livremente*”, primeiro sozinha e, “*depois, com o grupo*”, e que ao jogar, a criança primeiro “*classifique a abstração da estrutura comum*” e posteriormente “*verbalize a estrutura abstraída*”, a estagiária assume para si as premissas da Psicologia do desenvolvimento, colocando no centro de seu olhar e ação a criança. Seus percursos são constituídos por aquilo que estou chamando de *prática de psicologização da Pedagogia*.

A prática da psicologização da Pedagogia, operando a partir da *centralidade na criança e da ênfase na aprendizagem*, mantém-se nos domínios SIAPEA e Educas, mas a relação entre Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento, tão explícita nos documentos do SAI, perde força e dilui-se em outras formas de intervenção, pois *o mundo psicológico dos alunos se torna condição necessária para o ensino* (MASSCHLEIN, SIMONS, 2013, p.127), ou melhor, para a aprendizagem, e as estagiárias passam a atuar buscando identificar os desejos e interesses das crianças para efetivá-la – “*continuem investigando o que está atrapalhando a aprendizagem de C.L.A.*”; “*a principal característica do grupo é a resistência*

à leitura e escrita”; “pois acredito que, quando ele conseguir elaborar melhor sua história de vida, será mais fácil deslocar-se da posição de “indisciplinado”.

Em diferentes documentos do período SIAPEA e Educas, há uma referência e uma busca por uma atuação, por parte das estagiárias, que estimulasse e motivasse os desejos das crianças, que lhes proporcionasse prazer e que fosse divertido.

Gert Biesta (2013), ao estudar a educação e sua relação cada vez mais forte com a aprendizagem, afirma que

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. (BIESTA, 2013, p.32).

Essa redefinição de ensinar para “facilitar a aprendizagem” é chamada pelo autor de *nova linguagem da aprendizagem*. (BIESTA, 2013). Segundo ele, essa nova linguagem modifica a forma como compreendemos a Educação e seus processos, aproximando-se de uma transação econômica em que o aprendente tem necessidades, o professor satisfaz as necessidades do aprendente e a educação entregue pelo professor é o produto consumido pelo aprendente. (BIESTA, 2013).

O autor, de modo específico, apresenta duas objeções a essa nova linguagem da aprendizagem, as quais sintetizo aqui, tentando articulá-las com o meu *corpus*, a fim de mostrar como a ênfase na aprendizagem e a centralidade na criança seguem operando nos percursos das estagiárias de Pedagogia nos domínios SIAPEA e Educas.

Primeira objeção: “a nova linguagem da aprendizagem facilita uma compreensão *econômica* do processo da educação, na qual o aprendente supostamente sabe o que ele ou ela deseja e na qual o provedor se apresenta simplesmente para satisfazer as necessidades do aprendente”. (BIESTA, 2013, p.43).

*Realizar uma prática educativa abordando as dificuldades em aprendizagem, a sexualidade, corpo e gênero se torna um desafio quando insistimos em manter um paradigma tecnicista como teoria para nossa prática. **Mas se torna algo muito prazeroso quando planejamos os encontros com nossos alunos levando em consideração aquilo que eles precisam conhecer naquele momento.***

Nos jogos, criamos momentos de diversão e aprendizado, em que trabalhamos inúmeras vezes questões envolvendo a matemática e a interpretação, bem como a leitura. Já nas gincanas exploramos o respeito aos limites, a organização e a frustração ao não conseguir realizar algumas das tarefas propostas.

Fonte: Educas, 2012, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.1.

Trabalhar a leitura e a escrita utilizando como dispositivo a arte, os jogos, as brincadeiras, torna as atividades mais prazerosas e produtivas.

Fonte: Educas, 2013, Projeto de Intervenção e Pesquisa, n.7, p.9.

A partir dos objetivos estabelecidos no projeto, buscamos realizar atividades que instigassem o interesse dos jovens para, por meio do tema “universo”, proporcionar situações de aprendizagem. Acreditamos que, para que os jovens se interessassem pelas atividades e tivessem uma experiência real e proveitosa de aprendizagem, essas atividades precisavam fazer sentido para eles.

Fonte: Educas, 2014, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.4, p.4.

Buscamos sempre estimulá-los, de forma que eles percebessem e acreditassem na capacidade que eles possuem em aprender. E, para que essa compreensão acontecesse de forma significativa, buscamos diferentes recursos para estimular o gosto pela leitura e o prazer em escrever, priorizando o entendimento e a compreensão do que está sendo dito e lido.

Fonte: Educas, 2014, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.4, p.5.

Nos excertos acima, as estagiárias identificam necessidades que devem ser providas: atividades mais prazerosas e desafios mais estimulantes, em que a leitura e a escrita se tornem mais divertidas.

Segunda objeção: a nova linguagem da aprendizagem “torna muito difícil propor questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação que não sejam aquelas formuladas em termos do que ‘o cliente’ ou ‘o mercado’ deseja”. (BIESTA, 2013, p.43).

Às vezes, não precisamos sugerir uma atividade, basta fazê-la com prazer que as crianças se interessam.

Fonte: SIAPEA, 2008, Relatório de Atendimento em Grupo n.1, p.3.

Em nenhum momento, ele perguntou as horas, como é seu costume.

Fonte: SIAPEA, 2002, Relatório de Atendimento em Grupo, n.1, p.18.

As intervenções foram pensadas à luz de Oaklander (1980) e eram organizadas de acordo com o desejo do grupo.

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.3, p.3.

Analisando os encontros e as atividades que propomos neste semestre, percebemos que a resistência destes jovens em realizar as produções textuais, escritas de forma manual, de fato existe. Eles aceitam este tipo de atividade quando são obrigados no espaço escolar – fala dos próprios jovens durante nossas conversas sobre o assunto, ou quando se sentem motivados pela proposta apresentada – constatação durante a análise das produções realizadas pelo grupo que constam no anexo. Isto nos reforça a importância de colocarmos o educando como centro do processo, levando em consideração suas vivências, estado, contexto social, o ambiente em que vive e suas relações interpessoais. Portanto, percebemos que há habilidades a serem desenvolvidas em cada um dos jovens, não se confirmando a fala das instituições escolares, que nos encaminham estes jovens como “não aprendentes”.

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.5, p.13.

Nessas partes dos documentos, quero chamar a atenção para algumas expressões que mantêm a criança no centro do processo educativo a partir de seus desejos, mas que, para além disso, objetivam o prazer: *“basta fazê-la com prazer que as crianças se interessam”*; *“em nenhum momento, ele perguntou as horas”*; *“eram organizadas de acordo com o desejo do grupo”*. Esses trechos selecionados parecem apontar para uma concepção de ensino que, além de ter a criança como centro, tem como principal objetivo uma aprendizagem fácil, prazerosa, simples, espontânea.

Essa ênfase no prazer para promover a aprendizagem é analisada por outras pesquisas. Dentre elas, destaco aqui o estudo de Rosemary Silveira (2015) sobre os laboratórios de aprendizagem. A autora analisa discursos da Psicologia e da Psicopedagogia que sustentam o que ela chama de *práticas lúdico-afetivas*, porque utilizam a brincadeira e o jogo como recursos para promover a aprendizagem. Ressalto, ainda, a pesquisa de Renata Scherer (2011) sobre o Atendimento Educacional Especializado. A autora examina as chamadas *ciências psi* e suas implicações para a prática pedagógica desenvolvida pela

professora do AEE e para a produção da infância anormal. O jogo, segundo Scherer (2011), não é apenas um recurso para proporcionar prazer e aprendizagem; ele também pode ser uma indicação de anormalidades no desenvolvimento mental e emocional. Usando o jogo, as estagiárias interpretaram e classificaram o comportamento infantil, e os jogos participam da produção de sintomas e diagnósticos: *“Nos jogos criamos momentos de diversão e aprendizado”; “nas gincanas exploramos o respeito aos limites, a organização e a frustração”; “deverá explorar jogos diversos para que possa perceber as semelhanças e diferenças entre eles, gerando desta maneira uma classificação”*.

Nesse sentido, pode-se afirmar também que a prática de psicologização da Pedagogia sustenta o que venho discutindo e chamando de orientação terapêutica, pois o próprio grupo é um *grupo psicologizado* que “adquire assim um especial destaque ao servir de catalisador e regulador de conflitos: reforça a imagem de cada aluno, sublima conflitos e ajuda a superar deficiências afetivas”. (VARELA, 2002, p.100).

Para Masschelein e Simons, no entanto, a tarefa da educação distancia-se muito dessa prática de psicologização da Pedagogia, operante a partir da centralidade no prazer e na motivação, pois nada tem a ver com diversão e relaxamento. Conforme os autores,

a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.98).

Além disso, eles nos provocam a pensar que essa prática de psicologização da Pedagogia, mantendo a centralidade na criança, em seus conflitos e desejos, reduzindo a Pedagogia e a atuação das estagiárias a uma espécie de apoio, de facilitadoras e motivadoras, mantém as crianças “pequenas”, na medida em que, ao enfatizar a aprendizagem – esta sendo compreendida a partir de capacidades individuais das crianças –, a criança “se torna o ponto de partida e o ponto final”, acreditando “que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo e que as únicas coisas que têm valor são as que elas valorizam”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.107).

Em síntese, procurei mostrar como a prática de psicologização da Pedagogia opera nos percursos formativos das estagiárias no SAI, no SIAPEA e no Educas: fazendo-as

entender sua posição como pedagogas responsáveis pelo ensino como secundária, tendo a criança como centro; levando-as a uma concepção de ensino restrita à aprendizagem, esta vista como um processo que se dá basicamente de forma individualizada, pelos interesses, motivações e necessidades de cada um; e possibilitando um planejamento flexível que atenda às necessidades da criança. Este último ponto leva à segunda categoria de análise, que apresento e discuto a seguir.

7 FRAGILIZAÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS

Atualmente, as instituições e os ideais, obviamente, perderam muito de seu significado, e a transferência de conhecimento e a educação centrada no professor estão fora de moda. Exatamente por causa disso, as escolas modernas estão sendo convertidas em ambientes de aprendizagem centrada no aluno. A crença na tradição e na transferência tem sido substituída por uma crença no poder criativo do indivíduo e na singularidade do aprendiz. Porém, mesmo o ambiente de aprendizagem de hoje parece ser um obstáculo para a renovação e bloqueia toda oportunidade de começar. Faz isso, efetivamente, por não apresentar nada e dizer: “Sente-se à mesa, experimente as coisas, e eu, como seu facilitador de aprendizagem, irei ajudá-lo”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.107).

Começo este capítulo com a citação de Masschelein e Simons (2013), autores que estão fundamentando esta pesquisa desde o capítulo anterior, a fim de aproximar-me de um determinado jeito de pensar e escrever sobre o ensino, a aprendizagem e a docência, numa perspectiva filosófica. Ainda que algumas expressões soem desafinadas ou destoantes aos nossos ouvidos, farei um exercício de apresentar o pano de fundo da análise que pretendo fazer neste capítulo a partir do *corpus* da pesquisa: a articulação entre Pedagogia, saberes, ensino, aprendizagem.

Na revisão teórica desta dissertação, apresentei, a partir de Tardif (2014) e Pimenta (2008), saberes da docência, entendendo que esses saberes constituem determinadas marcas no percurso formativo de alunas de Pedagogia na formação inicial. Com esses autores, afirmo que os saberes da docência são saberes sociais (TARDIF, 2014) e se constituem em saberes pedagógicos, entre outros. (PIMENTA, 2008). Gostaria de repetir, aqui, o que apresentei naquele capítulo acerca dos saberes pedagógicos, para aprofundar a discussão a partir daí:

Os saberes pedagógicos referem-se ao saber-fazer. Pimenta (2008), no entanto, afirma que os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não são saberes pedagógicos por si mesmos: “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação”. (PIMENTA, 2008, p. 26).

Pensando a partir do que foi possível analisar até aqui, percebo que conteúdos estudados na graduação em Pedagogia pelas estagiárias do SAI, SIAPEA e Educas adquirem

determinados sentidos a partir de sua atuação em um espaço de estágio. Com isso, estou querendo dizer que o que é ensinado na graduação – como, por exemplo, concepção de infância, teorias de aprendizagem, concepção de currículo, entre outros – é conformado e acomodado pelas alunas a partir da sua atuação em um espaço de estágio, seja ele curricular obrigatório ou não, na medida em que, ao se olhar para um grupo de crianças, planejar e agir nesse e com esse grupo, os conteúdos passam a operar em conjunto com outras práticas. Nesse sentido, a prática de psicologização da Pedagogia opera articulando os conteúdos e a experiência das estagiárias no serviço de apoio especializado e, ao fazer essa articulação, também dá visibilidade e até mesmo cria condições para outras práticas.

Neste capítulo, analiso a *prática de fragilização dos saberes pedagógicos* e o modo como ela opera e operou nos percursos formativos das estagiárias de Pedagogia. Antes, porém, quero voltar ao pano de fundo, a fim de apresentar como estou entendendo a Pedagogia, os saberes, o ensino e a aprendizagem articulados entre si.

Masschelein e Simons, em seu livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013), defendem que a escola “cria tempo livre para todos” e torna “o mundo público” e comum para todos (2013, p.105).

O “mundo”, para esses autores, são as *coisas, palavras, práticas, os conhecimentos*, algo que está para além dos jovens e das crianças, além de seus contextos imediatos. É a apresentação do mundo para as crianças e jovens aquilo que consiste a educação, transformando o mundo “em algo que fala com eles”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.98). Ensinar, então,

não é uma questão de começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes as coisas do mundo (matemática, inglês, culinária, marcenaria) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativas para eles. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.99).

O “tempo livre” é um tempo que se distancia do “tempo de qualidade” ou de uma “vida produtiva”. É um tempo “de estudo, pensamento e exercício” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.162) em que se estuda pelo estudo, se conhece por conhecer; um tempo que

não é o tempo pessoal, mas o tempo a ser utilizado para se envolver em algo além de si mesmo (o mundo). E criar o tempo muitas vezes significa “fazer algo que é importante em si mesmo” (álgebra, gramática,

culinária...), o que faz com que se perca de vista o tempo e seu destino (normal), e, agindo assim, permite-se que algo significativo e compensador aconteça. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.101).

Para os autores, é justamente o professor ou o pedagogo – retomando a figura do pedagogo como aquele que acompanhava as crianças até a escola – aquele que torna esse tempo livre possível para as crianças e os jovens, aquele que “cria o tempo onde, anteriormente, não havia nenhum tempo (a perder)”. (MASSCHELEIN, SIMONS, p.101).

Criar esse tempo livre e torná-lo possível, apresentar o mundo e trazer as crianças e os jovens para o mundo, no entanto, não significa deixá-los por si mesmos, como se fossem capazes de conhecer sozinhos, tendo toda a capacidade dentro deles. Também não significa que o pedagogo dirá absolutamente tudo, conduzindo o pensamento, a fala, a escrita, os exercícios de uma única forma e de fora para dentro das crianças e jovens.

Os professores são aqueles que disciplinam e apresentam: “disciplinar não é apenas a arte de manter a ordem, [...], mas é também a arte de utilizar técnicas certas para criar a atenção e o foco”; “apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.135). Por isso, os pedagogos têm uma *responsabilidade pedagógica* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.101) que “não está (apenas) no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que *compartilham o mundo com elas*, em suas partes e particularidades”.

Tendo como pano de fundo essa concepção de ensino e de pedagogo, que envolve uma responsabilidade pela transmissão de conhecimentos (nessa perspectiva do tempo livre e do mundo público), apresento e analiso, na continuidade deste capítulo, a *prática de fragilização dos saberes pedagógicos* que operou e opera a partir da *perda de valor da transmissão de conteúdos, do respeito ao ritmo individual das crianças e da inovação das práticas pedagógicas*.

VINHETA 4: Pedagogia, Psicologia e ritmo individual

*Buscamos, então, desenvolver atividades relacionadas ao tema do projeto que produzissem sentido aos jovens, **de modo que também auxiliassem os mesmos individualmente de acordo com suas dificuldades específicas relacionadas ao processo de leitura e escrita.***

*Para isso, realizamos diversas atividades relacionadas à escrita de palavras, frases, diálogos e pequenos textos, assim como realizamos atividades relacionadas à leitura de diferentes textos e histórias com o objetivo de que jovens se apropriem do sistema de escrita, como o domínio das práticas de leitura e escrita. **Procuramos ser as mediadoras desse processo de aquisição da leitura e da escrita dos jovens** e por este motivo buscamos, em nossas intervenções, estimular e motivar os jovens a lerem e escreverem sem medo.*

Educas, 2014, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.4, p.4.

Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta vinheta desta dissertação apresenta parte do documento *Relatório de Intervenção e Pesquisa*, elaborado em 2014, no período Educas, por uma estagiária de Pedagogia e uma estagiária de Psicologia. As estagiárias refletem, no excerto, sobre sua inserção em um grupo de atendimento no Educas e o trabalho desenvolvido ao longo de um semestre. Ao justificarem suas escolhas por determinadas atividades, elas mostram uma preocupação com o processo individual de cada componente do grupo – “*de modo que também auxiliassem os mesmos individualmente de acordo com suas dificuldades específicas relacionadas ao processo de leitura e escrita*”. Ao falarem sobre si mesmas e sobre sua própria atuação, as estagiárias priorizam a mediação e a busca por atividades diferenciadas – “*Procuramos ser as mediadoras desse processo de aquisição da leitura e da escrita dos jovens*”. Esses destaques mostram a segunda prática operante nos percursos das estagiárias: a *fragilização dos saberes pedagógicos*.

7.1 Fragilização dos saberes pedagógicos como prática: ênfase no ritmo individual e na inovação

A fragilização dos saberes pedagógicos, diferentemente da psicologização da Pedagogia, pôde ser percebida a partir dos documentos presentes no acervo em 1999, quando começam a existir registros dos trabalhos em grupo.

Nos registros dos atendimentos ao longo dos domínios SAI, SIAPEA e Educas, notei um jeito de descrever os processos de ensino e de aprendizagem muito semelhante, tratando esses processos de forma ampla e evitando, de diferentes formas, a menção de *conteúdos escolares* a partir da perspectiva da transmissão. Tento mostrar isso com os excertos abaixo.

*Sentimos que **não se podem programar muitas coisas com eles**, mas que podemos aproveitar mais o que eles trazem.*

Fonte: SAI, 1999, Relatório de Atendimento em Grupo, n.1, p.13.

Enfatizei que a matemática, mesmo sem nos darmos conta, está inserida na nossa vida.

Fonte: SIAPEA, 2002, Relatório de Atendimento em Grupo, n.1, p.27.

Meu objetivo pedagógico** é expandir o vocabulário das crianças. [...] **Objetivo pedagógico da socialização.

Fonte: SIAPEA, 2008, Relatório de Atendimento em Grupo, n.1, p.2.

***As atividades sempre foram planejadas a fim de fazer surgir diferenças individuais de cada criança**, para assim problematizá-las com o grupo. Além disso, foram feitas atividades que incluíam a escrita, a leitura, a matemática, recorta e cola para trabalhar as questões de aprendizagens com as crianças.*

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.3, p.3.

*É integrando as áreas a partir da compreensão de torná-las comunicativas entre si, de forma a **ter mais proximidade com a realidade dos jovens** e assim atribuindo significado às aprendizagens para eles, que acreditamos estar contribuindo para os deslocamentos planejados para o grupo.*

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.5, p.20.

A transmissão de conteúdos escolares, nesta pesquisa, como já procurei deixar claro no início deste capítulo, não tem a ver com um depósito de conhecimentos em crianças e jovens que estão vazios e que, por isso mesmo, precisam de alguém que deposite algo neles. Aqui, a transmissão de conteúdos tem a ver com uma responsabilidade pedagógica de

compartilhar e tornar público o mundo, tanto quanto for possível, transmitindo conteúdos pela própria transmissão, e não pela adequação das crianças a uma economia ou mercado de trabalho ou pelo simples desejo e interesse dessas crianças em algo. Nesse sentido, seria a leitura pela leitura, a matemática pela matemática, etc., a fim de trazer as crianças para um mundo mais amplo.

Dos excertos acima, faço alguns destaques que me provocam a pensar que a transmissão de conteúdos, para essas estagiárias, opera fragilizando seus saberes pedagógicos, na medida em que sua responsabilidade pedagógica é evitada:

- *“Não se pode programar muitas coisas com eles, mas podemos aproveitar o que eles trazem”*: aqui, os conteúdos transmitidos parecem ser indesejados, mas os conteúdos trazidos pelo grupo parecem adquirir importância;
- *“Enfatizei que a matemática está inserida na nossa vida”*: o conteúdo precisa, para “ter sentido”, estar presente no mundo imediato das crianças e jovens;
- *“Objetivo pedagógico: expandir vocabulário e socialização”*: o conteúdo é tratado de forma ampla, não se identificando que conteúdo específico se pretende transmitir;
- *“As atividades sempre foram planejadas a fim de fazer surgir diferenças individuais; além disso, foram feitas atividades que incluíam a escrita, a leitura, a matemática”*: os conteúdos estão restritos à realização de atividades, não havendo menção da sua transmissão;
- *“Ter mais proximidade com a realidade dos jovens e assim atribuindo significado às aprendizagens para eles, que acreditamos estar contribuindo”*: novamente o conteúdo é tratado de forma ampla, havendo uma “contribuição” pela aproximação do mundo imediato, mas não pela ampliação desse mundo por meio da transmissão de conteúdos.

A partir disso, talvez pudéssemos dizer, juntamente com Veiga-Neto (2012), que há uma “conteudofobia” constituindo o percurso de formação das estagiárias de Pedagogia. O autor define a conteudofobia da seguinte forma: “para os conteufóbicos, tudo se passa como se conteúdos curriculares fossem atributos exclusivos das pedagogias conteudistas e, assim, sinais de uma educação bancária”. (VEIGA-NETO, 2012, p.279). Ele apresenta, também, um possível efeito da conteudofobia: “a própria expressão ‘conteúdos curriculares’

passou a ser exorcizada, como se os conteúdos fossem ruins, prejudiciais para a formação dos alunos”. (VEIGA-NETO, 2012, p.279).

Faço a ressalva, aqui, de que o serviço de apoio especializado não possui um “currículo” a ser seguido da mesma forma que em instituições escolares. Pelo caminho que venho construindo, no entanto, desde o Capítulo 1 desta pesquisa, o currículo não é entendido como um sinônimo de “conjunto de conteúdos”, mas como um documento que produz determinadas posições para aqueles que percorrem seu caminho.

Em alguns documentos do domínio SIAPEA, encontrei um esforço em “tirar o que há de ruim” dos conteúdos, identificando-os com “a vida”, a mídia e o cotidiano das crianças e jovens:

*Posteriormente, salientei que **o ensino e a aprendizagem ocorrem em todos os momentos de nossas vidas e em qualquer lugar, e não somente na escola.***

Fonte: SIAPEA, 2002, Relatório de Atendimento em Grupo, n.1, p.10.

*Enfatizei que **eu irei aprender com cada um deles** e que cada um tinha a sua experiência e seu aprendizado.*

Fonte: SIAPEA, 2002, Relatório de Atendimento em Grupo, n.1, p.12.

*Tudo o que a novela dizia era incontestável para eles/a. Nesse sentido, **percebi que o ensino e aprendizagem não se limitam a espaços pedagógicos, como a escola e o SIAPEA, mas que a mídia também ensina.***

Fonte: SIAPEA, 2002, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.3.

Não busco negar a importância de considerar os conhecimentos populares não-escolarizados, movimento que vem sendo feito por pesquisadoras, professoras e estudantes há bastante tempo. Analiso, por outro lado, a partir de meu problema de pesquisa e do conjunto de documentos com os quais trabalhei, que essa ênfase nos “conhecimentos do dia a dia” constitui uma *perda de valor na transmissão dos conteúdos escolares* e que esse movimento compõe marcas na formação de estagiárias de Pedagogia, que têm uma responsabilidade pedagógica.

Em outros documentos, no domínio Educas, notei um esforço em “tirar o que é prejudicial” dos conteúdos escolares, buscando aliviar a tensão que é própria da transmissão

desses conteúdos, quando se apresenta algo novo do mundo até então desconhecido das crianças e jovens:

*A minha prática teve como objetivo observar e perceber quais as dificuldades de aprendizagem que estas crianças traziam em suas bagagens individuais e **se, trabalhando com jogos, estas crianças poderiam descobrir seu jeito próprio de aprender e perceber outra posição de aprendizagem em seus ambientes escolares.***

Fonte: Educas, 2009, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.1, p.13.

A leitura e escrita estavam integradas na atividade de forma tão sutil que não houve resistência do grupo, que leu espontaneamente os papéis que continham tais características e escreveram aquelas que gostariam de atribuir aos gêneros.

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.5, p.3.

*Desta forma, **buscamos estimular de diferentes maneiras os nossos jovens a lerem sem medo de errar, para que possam por meio da leitura desenvolver a criatividade, a imaginação, e adquirir conhecimentos que favorecerão o processo de escrita individual de cada jovem.***

Fonte: Educas, 2014, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.4, p.5.

Não defendo que as formas como a escola está organizada e como os conteúdos são transmitidos e avaliados não provoquem marcas e não posicionem as crianças no lugar da falta e do fracasso. Novamente, minha intenção é pensar os efeitos da perda de valor da transmissão de conteúdos escolares nos percursos formativos das estagiárias de Pedagogia. A partir dos excertos, pontuo que a busca por “tirar o que é prejudicial” dos conteúdos mantém o ensino restrito à aprendizagem e aos conhecimentos do mundo imediato das crianças e jovens, assim constituindo um jeito de compreender o ensino cada vez mais afastado da possibilidade de transmissão dos conteúdos escolares, importantes para a sua formação, e cada vez mais próximo de um “respeito ao ritmo individual das crianças e dos jovens”.

Nos documentos abaixo, destaco o *respeito ao ritmo individual das crianças e dos jovens*, a partir da recorrência das máximas “somos todos diferentes” e “cada um tem seu tempo para aprender”:

Talvez uma das características principais desse grupo é que cada sujeito possui a sua singularidade, a sua maneira e seu tempo para aprender, mas que não correspondem às expectativas da escola e da família.

Fonte: SIAPEA, 2004, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.3.

Valorização do “eu”, do próximo, com ênfase de que somos todos diferentes, com qualidades, defeitos, necessidades, e devemos nos reconhecer como sujeitos únicos e respeitarmos o outro. A nossa proposta pedagógica buscava possibilitar a discussão sobre essas diferenças. Não no sentido da moralização, mas de problematização através das atividades que trabalhavam o conhecimento escolar e também a significação cultural e social dos sujeitos.

Fonte: SIAPEA, 2005, Projeto de Intervenção e Pesquisa, n.1, p.2.

Aprendi que um laudo não é o dono da verdade e que pode e deve ser contestado e também que ele não deve ser uma bússola que guia o professor. Pois cada criança é diferente e, apesar de ter um laudo, ela pode ter muitas potencialidades que por vezes ficam escondidas.

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.3, p.11.

Pelo fato de percebermos ainda significativa dificuldade na leitura e escrita do grupo, nosso objetivo através da arte é também poder potencializar as aprendizagens construídas e não reforçar o que as crianças “não sabem”, mas poder situá-las de que cada um tem seu tempo e seu processo.

Fonte: Educas, 2013, Projeto de Intervenção e Pesquisa, n.7, p.8.

Nos excertos anteriores, podemos perceber a centralidade na criança como um sujeito não apenas individual, mas psicológico, que precisa conquistar a si mesmo e cuidar de si próprio (VARELA, 2002) de modo que,

O mundo dos afetos parece, pois, predominar neste tipo de subjetividade fechada, para a qual o amor, a amizade, a generosidade, o trabalho bem-feito, a confrontação dos desejos com as realidades e as possibilidades de compreender e transformar o mundo que nos rodeia parecem distanciar-se cada vez mais. (VARELA, 2002, p.103).

Ao escrever sobre o grupo e as crianças nos Projetos e Relatórios de Intervenção e Pesquisa, as estagiárias destacam esse sujeito psicológico e indicam a forma como

compreendem a sua presença, enquanto estagiárias de Pedagogia, nesse grupo. Ao conduzirem seu olhar com essa centralidade na criança, as estagiárias apontam uma atuação que não apenas respeite, mas que seja flexível e adaptável às necessidades, motivações e desejos das crianças e dos jovens: valorizando o “eu” e enfatizando que somos todos diferentes e que devemos nos reconhecer como sujeitos únicos e nos respeitar; dando visibilidade para as potencialidades escondidas das crianças, pois cada uma é diferente; identificando o tempo de aprendizagem de cada criança, bem como o processo, pois todos são singulares também no tempo para aprender.

O respeito ao ritmo individual de cada criança, portanto, passa a operar na constituição profissional dessas estagiárias de Pedagogia. Elas problematizam os espaços e tempos escolares nos quais foram ensinadas, procurando colocar em questão o próprio desenvolvimento infantil. Porém, ao fazerem isso, os saberes pedagógicos são fragilizados, pois o respeito ao ritmo individual também produz, nessas estagiárias e a partir desses documentos, um afastamento da transmissão de conteúdos escolares e da criação de tempo livre – que, como venho mostrando, são questões fundamentais para a Pedagogia, o ensino e a Educação.

As estagiárias, então, passam a preocupar-se em criar um tempo que é pessoal e um espaço que é flexível.

Como profissional de educação em formação, eu busquei participar, (re)pensar e entender estes sujeitos com outros olhares, abrindo outras possibilidades de produção de saberes, trabalhando pedagogicamente, contribuindo para o crescimento individual de cada criança, contribuindo para o rompimento de narrativas de fracasso escolar e não-aprendizagem.

Fonte: Educas, 2009, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.1, p.13.

Assim, busco, na minha prática com as crianças do Grupo 2, trabalhar com jogos, pois observo que este é um espaço onde estes indivíduos encontram suas possibilidades e se enxergam como capazes.

Fonte: Educas, 2009, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.1, p.14.

Renata Scherer (2015), em sua pesquisa de mestrado, discutiu e analisou os significados das adaptações curriculares colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas. A partir desse conjunto de documentos, a autora analisou a constituição de

uma *docência flexível*, atenta a esse sujeito psicologizado, cujos ritmos, necessidades e desejos devem ser não apenas respeitados, mas satisfeitos. Conforme Scherer, o docente flexível é aquele que é “capaz de trabalhar com a heterogeneidade dos alunos” e que “passa a ser considerado um facilitador/gestor de aprendizagens, e não mais o responsável pelo ensino”. (SCHERER, 2015, p.116).

Essa docência flexível está diretamente relacionada com a prática de fragilização dos saberes pedagógicos que venho analisando até aqui, pois, ao descreverem sua atuação no grupo, suas escolhas e as próprias crianças que compõem esse grupo, as estagiárias de Pedagogia se colocam não apenas como mediadoras ou facilitadoras da aprendizagem, mas também como aquelas que precisam compreender a subjetividade das crianças para trabalhar com elas, flexibilizando e evitando a transmissão de conteúdos escolares e respeitando e enfatizando o tempo de aprendizagem de cada uma.

Luis Castello e Cláudia Mársico (2007) analisam, em seu *Dicionário etimológico para ensinar e aprender*, os termos *facilitar* e *mediar* – “‘Facilitar’ é um verbo denominativo [...], o adjetivo ‘fácil’, que deriva por sua vez do adjetivo latino *facilis*, aparentado com o verbo *facio*, ‘fazer’, de modo que dizer que é fácil, equivale a dizer que algo ‘se pode fazer’” (CASTELLO, MÁRSICO, 2007, p.41); “‘Mediar’ é uma forma derivada do vocábulo ‘médio’, para indicar que um sujeito se coloca entre dois pólos a fim de assegurar a comunicação uni ou bidirecional entre eles” (CASTELLO, MÁRSICO, 2007, p.41).

Para complementar a análise, cito, ainda, Rosimeire Simão (2006), que desenvolve estudos sobre as obras educacionais de Edouard Claparède, representante do movimento escolanovista, que, segundo a autora, “contribuiu para a chamada ‘Revolução de Copérnico’ na educação, retirando o centro gravitacional do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e do professor e direcionando-o para o aluno, seus interesses e necessidades” (SIMÃO, 2006, p.1). Segundo Simão (2006), Claparède acredita que o interesse deve ser a mola propulsora da Educação e que a criança deve desejar fazer algo, e não ser forçada a fazê-lo. Nessa perspectiva, os conteúdos têm papel secundário e o professor é apenas um facilitador ou mediador da aprendizagem, sendo esta algo que se pode fazer sozinho.

Assim, novamente com Varela (2002), seria como se os domínios SIAPEA e Educas e a prática de psicologização da Pedagogia também criassem condições para a prática de fragilização dos saberes pedagógicos, afastando-se

da função explícita da transmissão de saberes [e conteúdos escolares], como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades apenas encoberto mediante referências ao lúdico-tecnológico, a processos de simulação de problemas, a jogos na “realidade virtual” que fazem de muitas destas escolas verdadeiros parques de alucinado entretenimento. (VARELA, 2002, p.103,104).

Nos documentos do SIAPEA e do Educas, então, encontro mais uma decorrência dessa prática: *a inovação das práticas pedagógicas*.

Esta citação reforça a importância de planejar um ensino de uma forma diferente, já que estamos trabalhando com a diferença. Antes de tudo, é importante escutarmos o grupo, analisar a história pessoal de cada um e suas demandas.

Fonte: SIAPEA, 2004, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.23.

Em todas as atividades, as questões de aprendizagem estão atravessadas e são feitas através de dispositivo que a escola não oferece, oportunizando aos jovens aprenderem de outras maneiras.

Fonte: Educas, 2013, Projeto de Intervenção e Pesquisa, n.2, p.2.

É importante salientar que buscamos trabalhar no projeto de forma diferenciada do trabalho desenvolvido na escola, com dinâmicas, histórias, filmes, teatro, etc. Mas que também produzimos conhecimentos como leitura, escrita, conhecimento de si, conhecimento lógico matemático, interpretação, raciocínio, para citar apenas alguns.

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.3, p.16-17.

Proporcionamos uma atividade de escrita um pouco diferenciada, (...), exercitando assim a imaginação e o processo de escrita livre e sem o controle habitual do corpo que acontece em sala de aula.

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.5, p.4.

*Começamos, então, a pensar como esse tema poderia ser mobilizador para trabalhar com o grupo suas demandas relacionadas à leitura e escrita (tendo em vista que alguns possuem dificuldade em ler, principalmente sílabas mais complexas, e outros cometem erros ortográficos), **já que esse tema pertence tanto à ciência quanto à sabedoria popular, poderia mobilizar o interesse dos jovens para atividades que geralmente são maçantes e sem sentido.***

Fonte: Educas, 2014, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n.4, p.3.

No conjunto desses excertos, destaco que, para as estagiárias de Pedagogia no SIAPEA e no Educas, havia grande importância em realizar um trabalho que se diferenciasse da escola, como uma possibilidade e garantia de um trabalho eficiente: *“a importância de planejar um ensino de uma forma diferente”*; *“é importante salientar que buscamos trabalhar no projeto de forma diferenciada do trabalho desenvolvido na escola”*; *“Proporcionamos uma atividade de escrita um pouco diferenciada, sem o controle habitual do corpo que acontece em sala de aula”*; *“já que esse tema pertence tanto à ciência quanto à sabedoria popular, poderia mobilizar o interesse dos jovens para atividades que geralmente são maçantes e sem sentido”*; *“feitas através de dispositivo que a escola não oferece, oportunizando aos jovens aprenderem de outras maneiras”*.

Essa busca por “fazer diferente” torna-se cada vez mais presente no período Educas. Trata-se de uma busca por um planejamento diferenciado e por atividades diferenciadas, não com relação ao que já foi possível fazer até então no estágio, mas em relação à escola e tudo aquilo que essa instituição representa para as estagiárias.

Procuro argumentar, para concluir minha análise, que a prática de *fragilização dos saberes pedagógicos*, no domínio Educas, começa a apresentar a *inovação pedagógica* como uma condição para a aprendizagem. Além disso, é possível dizer que um dos efeitos dessa permanência da prática no percurso formativo das estagiárias é o fato de a responsabilidade pedagógica passar a ser compreendida como sinônimo de inovação pedagógica.

Mencionei anteriormente que o movimento escolanovista reivindicou e investiu em um processo educativo que tivesse a criança como centro, atribuindo aos professores um papel secundário. Para isso, esse movimento propôs métodos progressistas ou, na direção que venho dando, métodos inovadores, fazendo uma crítica às pedagogias ditas tradicionais. Quero destacar que também a inovação pedagógica e a busca por uma docência inovadora são construções históricas que, conforme Roberto Dias da Silva e Elí Fabris (2013), “sob

diferentes perspectivas teóricas, [emergem] no cenário pedagógico do Brasil contemporâneo como um imperativo, produzindo uma atitude pedagógica permanente na ação dos professores”. (p.250-251).

A inovação pedagógica, na Contemporaneidade, faz parte de um cenário em que “a regulação das condutas está, cada vez mais, relacionada com uma *cultura empreendedora*” (FABRIS; DAL’IGNA, 2013, p.55), e “a noção de competência, mais individualizada e flexível, caracterizaria um tempo no qual o sujeito é conduzido a um processo de inovação permanente, a fazer investimentos em si mesmo na busca de manter-se ativo no mercado de trabalho”. (SILVA; FABRIS, 2013, p.252).

As estagiárias de Pedagogia, a partir dos excertos selecionados, ao escreverem os projetos e relatórios nos anos mais recentes do período Educas, mostram a prática de fragilização dos saberes pedagógicos operando a partir *imperativo da inovação pedagógica* (FABRIS; DAL’IGNA, 2013): é necessário fazer atividades que se diferenciem das da escola para que não sejam “*maçantes e sem sentido*” e para garantir a aprendizagem, “*oportunizando aos jovens aprenderem de outras maneiras*”.

Por exemplo, em um relatório de intervenção e pesquisa, destaca-se uma atividade de escrita feita no pátio, fora da sala: foi possível “*proporcionar uma atividade de escrita um pouco diferenciada, exercitando assim a imaginação e o processo de escrita livre e sem o controle habitual do corpo que acontece em sala de aula*”. Não apenas se observa aí o imperativo da inovação pedagógica em ação, como também esse imperativo reduz a responsabilidade pedagógica à própria inovação. Nessa direção, então, a prática de fragilização dos saberes opera na constituição das estagiárias e de seus percursos, reduzindo uma responsabilidade que é pelo tempo livre e por tornar o mundo público, ou seja, que é pela transmissão de conhecimentos, a um “*culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer*”. (FABRIS; DAL’IGNA, 2013, p.58).

Neste capítulo, portanto, procurei mostrar como a prática de fragilização dos saberes pedagógicos opera nos percursos formativos das estagiárias no SAI, no SIAPEA e no Educas: constituindo, mediante a perda de valor da transmissão dos conteúdos escolares e a manutenção do ensino restrito à aprendizagem e aos conhecimentos do mundo imediato das crianças e jovens, uma ênfase no respeito ao ritmo individual; e reduzindo a responsabilidade pedagógica a uma busca pela inovação, como algo novo ou como um jeito de fazer diferente.

Se, até aqui, essas foram as análises possíveis, a partir da construção do problema de pesquisa, da (re)organização de minha biblioteca, da imersão no acervo permanente e da organização do material empírico por meio da genealogia e do conceito-ferramenta de práticas, o que mais ainda posso dizer?

Tentarei concluir esta dissertação a seguir, retomando o que foi possível discutir até aqui, destacando meu percurso neste curso de mestrado e apontando outras possibilidades de seguir investigando meu tema de pesquisa.

8 (CON)FORMAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO: CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Tempo livre como o tempo de estudo, pensamento e exercício é o tempo que é separado da vida produtiva, é tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocados a uma distância. É tempo de conhecimento/matéria pelo conhecimento/matéria, da capacidade pela capacidade (conectada a exercitar-se) e da voz/toque de um evento em excesso de um sujeito e seus projetos (que está comprometido no pensamento). Uma característica típica dessa separação é a *suspensão*. Apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas ou políticas estão suspensas, assim como as forças do passado e do futuro e as tarefas e papéis ligados a lugares específicos na ordem social. Suspender significa não destruir ou ignorar, mas “evitar temporariamente de estar em vigor ou efeito”. Educação como uma forma de suspensão não é destruir ou negar qualquer coisa, por exemplo, o passado ou as instituições, mas é desorientar as instituições, interrompendo o passado. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.162).

Os dois anos de um curso de mestrado em Educação e os dois anos desta formação como aluna e pesquisadora – em um processo de tornar-me percorrendo o percurso – possibilitaram-me um “tempo de estudo, pensamento e exercício” – *tempo livre*.

A escolha de realizar o curso de mestrado não estava vinculada a uma vida produtiva, no seu sentido econômico, em primeira instância. Tratava-se de um desejo pelo “conhecimento/matéria pelo conhecimento/matéria, da capacidade pela capacidade”, de estudar, pensar e exercitar a Pedagogia pela Pedagogia, a pesquisa em Educação pela pesquisa em Educação.

Procurei construir uma pesquisa voltada para um determinado campo – *a Pedagogia*– e para um determinado tema – *a formação inicial e profissional em Pedagogia*. Perguntei, então, pelos *percursos de formação profissional de estagiárias de Pedagogia*.

Ao investigar os percursos de formação profissional, escolhi como local de pesquisa um serviço de apoio especializado que tem uma trajetória desde 1991, do qual fiz parte de 2010 a 2015, primeiro como estagiária de pedagogia e posteriormente como pedagoga. Essa escolha levou-me a um difícil exercício de *suspensão*, que exigiu uma “des-familiarização, des-socialização, des-apropriação ou des-privatização” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.162) do que eu conhecia, fazia e pensava sobre o espaço, sobre minha formação nesse espaço e sobre minha atuação no serviço. Esse exercício foi feito desde o início do mestrado,

intensificando-se ao longo da construção do projeto e chegando à exaustão na elaboração das análises.

Exercitar a suspensão, nesta pesquisa, tornou-se condição para um *tempo livre* no qual pudesse escolher uma ferramenta analítica – *prática* – e uma metodologia – *genealogia* – a fim de identificar, descrever e analisar algumas marcas presentes nos percursos de formação profissional de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado ao longo de seus domínios. Nesse sentido, utilizo o termo *livre* não tanto pelo seu “significado negativo de suspensão, *livre de*”, mas em seu “sentido positivo, isto é, *livre para*”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.162).

Esse *tempo livre* e essa *suspensão* possibilitaram que: me inserisse no acervo permanente do serviço, buscando, em um primeiro momento, pesquisas que já haviam sido realizadas nesse espaço e documentos que apresentassem pontos da trajetória do serviço. A partir disso, foi possível identificar os períodos SAI, SIAPEA e Educas, em seus anos e coordenações, sua forma de organização e a documentação neles e por eles produzida ao longo de seus 20 anos de existência; operasse com o conceito de prática como um conceito-ferramenta, entendendo que as marcas nos percursos formativos adquiriam determinada visibilidade e força pelas práticas discursivas e não-discursivas operantes, que não estão fora do serviço e da Pedagogia, mas circulam movimentando e conformando, atribuindo determinados estatutos de verdade para as formas de descrever os processos educativos; a partir de uma perspectiva genealógica, identificasse, nos documentos elaborados por estagiárias de pedagogia, recorrências, descontinuidades, silêncios entre um documento e outro, buscando também relações entre os documentos e os percursos de formação.

E foi a partir do estudo pelo estudo, me des-apropriando e des-familiarizando do Educas para pensá-lo enquanto um serviço de apoio especializado com um percurso histórico e, por isso, inventado e passível de ser investigado, que cheguei a duas práticas que operaram e operam no serviço ao longo dos anos 1995 a 2015.

A prática *psicologização da Pedagogia*, como procurei mostrar pelas análises, operou e opera no serviço ao longo de seus três domínios. Pude identificá-la a partir do vocabulário utilizado e de um jeito de descrever as ações nos documentos, não pertencentes a priori à Pedagogia, mas que se tornam parte dela à medida que a Pedagogia e as estagiárias se apropriam deles para referir-se aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, argumento que essa prática produz dois efeitos nos percursos formativos das estagiárias de

Pedagogia, quais sejam: o *esmaecimento do ensino* – provocando o enfraquecimento do ensino a partir de uma prestação de cuidados terapêuticos – e a *centralidade na aprendizagem* – focando a ação educativa na criança e em seu “mundo psicológico”, tornando a aprendizagem um processo individualizado e colocando as estagiárias em uma posição de *orientadoras terapêuticas*.

A prática *fragilização dos saberes pedagógicos* foi identificada por mim nos domínios SIAPEA e Educas. Aqui também foram o vocabulário utilizado e o jeito de descrever que me levaram à sua identificação: indicando certa *conteudofobia*. Ao evitar conteúdos escolares, argumento que a prática de fragilização dos saberes pedagógicos produz outros dois efeitos nos percursos formativos das estagiárias: a *ênfase no ritmo individual* e a *ênfase na inovação*. A ênfase no ritmo individual, como procurei mostrar, faz com que as estagiárias atuem buscando compreender a subjetividade das crianças, provocando uma *flexibilização da docência*, que deve ser exercida a partir do conhecimento e do respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança. A ênfase na inovação começa a apresentar-se como uma condição para a aprendizagem, de forma que a inovação pedagógica se torna um imperativo e a responsabilidade pedagógica das estagiárias se reduz à própria inovação, a um culto ao novo. Desse modo, pautadas pela flexibilização e pela inovação, as estagiárias da Pedagogia afastam-se da sua responsabilidade pedagógica, passando a atuar como *facilitadoras* ou *mediadoras* da aprendizagem.

Ainda pensando sobre este (meu) percurso e a partir do tempo livre, entendo que me vi na possibilidade de, ao ter certo conjunto de documentos, dar um determinado destino para eles e para mim mesma. A pergunta de pesquisa, os livros lidos, os quadros analíticos elaborados, as aulas, os encontros nos grupos de orientação e de pesquisa, enfim, tudo o que fez parte desse tempo livre como tempo de estudo (sem um destino a priori) estava à minha disposição para que pudesse usá-los livremente. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014).

Nessa direção, então, é possível afirmar que o mesmo conjunto de documentos, sem um destino a priori, poderia e poderá levar a muitos outros “achados”, diferentes dos desta pesquisa. Igualmente, o mesmo local de pesquisa poderia e poderá ter diferentes destinos em um processo de estudo e pesquisa.

Os resultados desta dissertação, que apontam para duas práticas que operaram e operam nos percursos formativos de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado, são, assim, provisórios. Não digo que são provisórios porque o serviço irá

“evoluir”. São provisórios porque são resultado de *uma* pesquisa, realizada em certo período de tempo, com alguns documentos. São provisórios porque também foram construídos e inventados, podendo ser reinventados a partir de outras leituras, com outras perguntas e até mesmo com outro *corpus* empírico.

Diante daquilo que foi possível nesta pesquisa e daquilo que não foi possível neste momento, mas que pode vir a ser pesquisado, encaminho a finalização desta dissertação.

Para isso, apresento a última vinheta, provocando a mim mesma e aos leitores e leitoras desta pesquisa a refletir sobre o percurso formativo abordado neste trabalho: percurso de formação profissional em que nos tornamos pedagogas e nos tornamos pesquisadoras, a partir de diferentes práticas discursivas e não-discursivas operantes neste percurso.

VINHETA 5: (Trans)Formação



Foto: Eduardo Eckenfels

A fotografia acima faz parte de uma mostra apresentada pela artista brasileira Shirley Paes Leme. A mostra foi realizada em 2015 e intitula-se “When attitudes (trans)form – Quando atitudes (trans)formam”.

De maneira mais específica, a fotografia faz parte da instalação, dentro dessa mostra, intitulada “Campo líquido”.



A instalação é composta pela obra apresentada na primeira fotografia desta vinheta e por um ambiente coberto com placas de alumínio reflexivo, multiplicando o espaço, a obra e as pessoas que circulam pela sala, vivenciando a mostra.

Essa instalação, nas palavras da artista, permite que cada pessoa que passar por esse lugar seja atraída pela superfície espelhada, havendo uma reação que transformará seu dia, sua visão de si mesma e do lugar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Se a primeira imagem da Vinheta *(Trans)Formação* provoca-me a pensar nos esmaecimentos e ênfases gerados pelas práticas *psicologização da Pedagogia* e *fragilização dos saberes pedagógicos*, a segunda imagem faz-me pensar em um percurso no qual não apenas as práticas nos (con)formam, mas no qual nós podemos agir sobre nós mesmos nos (trans)formando.

Assim, arrisco-me a dizer que as práticas analisadas operam não somente no serviço de apoio especializado, mas na Pedagogia como campo de conhecimento e de atuação profissional. Pertencentes a um campo mais amplo, elas podem conformar percursos formativos das mais variadas formas, tanto na formação inicial, quanto no exercício da profissão, operando também na constituição daquilo que Dal'Igna e Fabris (2015) têm chamado de *ethos de formação*.

O *ethos* de formação é “*certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas ações, a operar transformações sobre si mesmo”. (DAL'IGNA, FABRIS, 2015, p.78). Esses processos de voltar-se para si e agir sobre si mesmo não foram investigados nesta dissertação, mas apresentam uma possibilidade e potencialidade de seguir investigando o serviço de apoio especializado como um espaço de formação profissional em que as estagiárias de Pedagogia agem sobre si mesmas de determinadas formas, conformadas por determinadas práticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.25-44.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2006.
- BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BITTENCOURT, Deise Raquel de Ávila. **In/Exclusão: olhares a partir do “par” Pedagogia e Psicologia**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. In: **Trans/Form/Ação**, São Paulo: UNESP, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.
- CARNEIRO, Nathália Lima Garcia. O processo de “psicologização” da Pedagogia no Brasil. In: XIX SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.1.__12_.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 2011. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas sobre a história do curso de pedagogia no Brasil: reflexões contemporâneas. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, v. 11, n.25, p.247-291, 2014.

CASTELLO, Luis; MÁRSICO, Cláudia. **Oculto nas palavras**. Dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CUNHA, Magda Fatima Grisa. **Multi repetências x multi aprendizagens: confrontos e desafios em uma experiência no SIAPEA**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2001.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção dos corpos de sujeitos em posições de não aprendizagem**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2001.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (2013-2015)**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (Projeto de Pesquisa).

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; HERBERT, Daniela Cristina; MÜLLER, Melissa Hickmann. Educas: Espaço de questionamento das narrativas de fracasso escolar, não aprendizagem e deficiência. In: BEMVENUTI, Vera Lúcia (org.). **Cadernos de Extensão V**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009, p. 85-93.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo: Unisinos, v.19, n.1, p.77-87, jan./abr. 2015.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 29, n. 1, p.45-68, jan./jun. 2004.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SALDANHA, Letícia. SAI – Serviço de Avaliação Interdisciplinar: um espaço para a pesquisa, o ensino e a aprendizagem. In: BEMVENUTI, Vera Lúcia. **Cadernos de Extensão I**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000. p. 37-46.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia: cenários da carreira**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. In: **Pedagogia y saberes**, Bogotá: UPN, n.39, p.49-60, 2013.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 167-177.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: _____. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p.260-281.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Retornar à história. In: _____. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c. p.282-295.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, 2010.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 35-86.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LOPES, Maura Corcini et al. **O currículo e a diferença na escola: crianças e jovens em posição de não aprendizagem no currículo escolar**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. (Relatório de Pesquisa).

MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia: tensionamento entre teoria e prática**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2013.

MOREIRA, Nelci Rosa. “- **Antônio, a sua namorada é bonita? – Sim, ela é loira e tem olhos azuis...**” Sujeitos da diferença: um olhar de si e uma posição possível de ressignificação. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr. 2006.

PEREIRA, Igor Daniel Martins; NÖRNBERG, Marta. Saberes pedagógicos e a prática do bom professor: o que expressam acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_27_18_1173-7181-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PEREIRA, Luiza Helena. Sociologia no ensino médio: socialização, reprodução ou emancipação? In: **Percursos**, Florianópolis: UDESC, v. 13, n. 1, p. 60-80, jan./jun. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

RANGEL, Kênia Teixeira Passos. **As representações sociais de discentes de Pedagogia da UFMT, campus de Cuiabá, acerca das escolhas profissionais vinculadas a docência**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2009.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Volume 3: O tempo narrado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHERER, Renata Porcher. **A profissional do atendimento educacional especializado: (des)construindo possibilidades para a intervenção pedagógica**. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Unidade Acadêmica de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações curriculares às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Miria Mendes da. **As crianças não aprendem porque são indisciplinadas ou são indisciplinadas porque não aprendem?** Refletindo sobre as questões disciplinares na escola e suas implicações com a aprendizagem. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. In: **Educação**, Porto Alegre: PUCRS v.36, n.2, p.250-261, mai./ago. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: _____ (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVEIRA, Rosemary Kennedy José dos Santos. **Laboratórios de (não)aprendizagem: uma problematização das práticas de apoio pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

SIMÃO, Rosimeire. A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouard Claparède – continuidades e rupturas no pensamento de um importante educador mundial. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Rosimeire%20Simao%20-%20Texto.pdf> >. Acesso em: 16 mar. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Algumas raízes da Pedagogia moderna**. 2004, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Algumas%20Ra%C3%ADzes%20da%20Pedagogia%20Moderna.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade/GEPCPós: concepções sobre a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 31., Caxambu, 2008. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. In: **Revista Brasileira de Educação**: ANPEd, v.17, n.50, p.267-282, mai./ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas: UFPel, n.34, p.83-94, set./dez. 2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.143-216.

ZIMMERMANN, Miriã. **Tornar-se pedagoga**: experiências de si narradas por alunas de um curso de pedagogia. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

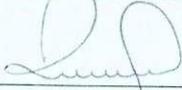
TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A coordenadora do Programa de Educação e Ação Social (EDUCAS), representando no presente termo a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), declara estar informada sobre a execução do projeto **Percursos de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)**, coordenado pela pesquisadora Miriã Zimmermann da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Maria Claudia Dal'Igna.

Declaramos conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaramos, ainda, que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto.

Pelo presente termo, atestamos que estamos cientes, que concordamos com a realização da pesquisa proposta e que foi garantido nosso direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

São Leopoldo, 13 de março de 2014.



Profa. Dra. Rejane Ramos Kleín

Coordenação do Programa de Educação e Ação Social (EDUCAS)

ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UNISINOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UNISINOS

Eu, Miriã Zimmermann da Silva, estudante/professor do curso/ano Mestrado em Educação/2014 da Unisinos, sob orientação do/a Prof./a Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, solicito autorização para realizar pesquisa com documentos do Acervo Permanente do Programa de Educação e Ação Social (EDUCAS), produzidos por estagiárias do curso de graduação em Pedagogia. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular Dissertação em Educação. O objetivo do estudo é identificar, descrever e analisar as práticas que operam e/ou operaram na formação profissional de estagiárias de pedagogia que realizaram estágio no serviço de apoio especializado EDUCAS. A dissertação é intitulada "Percurso de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)". A pesquisa terá início em março de 2014 e término em janeiro de 2016. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a Unisinos a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa serão : Nesta pesquisa interessam-me os documentos produzidos e elaborados pelas estagiárias de Pedagogia, que apresento na tabela anexada a este formulário. Esclareço, ainda, que considero o acervo documental do Programa e os materiais nele contidos como materiais empíricos. Assim, apresento autores e autoras que se apoiam em Michel Foucault e também o próprio autor para discutir a história das práticas (CAMBI, 1999; CANDIOTTO 2006; VEYNE, 2008), as práticas discursivas e não-discursivas (FOUCAULT, 2008; VEIGA-NETO, 2008), documentos/monumentos (CAMBI, 1999; LE GOFF, 1996) e a genealogia (DUSSEL, 2004; FOUCAULT, 1984; VEIGA-NETO, 2004). Essas são as ferramentas teóricas e metodológicas da pesquisa.

No que diz respeito à identificação da instituição,

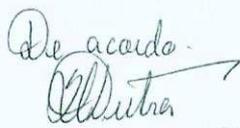
não utilizarei o nome da Unisinos e responsabilizo-me em preservar o nome da Instituição de forma a que ela não seja passível de identificação.

solicito autorização para utilização do nome da Unisinos com a seguinte justificativa: o EDUCAS, ao longo de sua existência, desde 1991, constituiu-se como um espaço de formação – mediante os estágios dos cursos de licenciatura e de Psicologia –, de atendimento e apoio à comunidade – por meio dos grupos de atendimento a crianças, jovens e famílias e das reuniões realizadas com as escolas – e de realização de pesquisas no âmbito acadêmico – projetos de pesquisa vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação, com teses de doutorado e dissertações de mestrado, e a cursos de licenciatura, com trabalhos de conclusão de curso. Essas pesquisas têm contribuído para a qualificação do EDUCAS e dos processos de formação inicial em Pedagogia, Psicologia e demais cursos de licenciatura. Por isso, considerando as especificidades dos processos

Av: Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 | São Leopoldo | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone 51 35911122 | <http://www.unisinos.br>
Av: Luiz Manoel Gonzaga, 744 CEP 90470-280 | Porto Alegre | Rio Grande do Sul | Telefone 51 3591 1122
Rua Treze de Maio, 675 (2º andar) CEP 95700-000 | Bento Gonçalves | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone 54 3452 5100
Rua Feijó Junior, 1132 (1º e 2º andar) CEP 95034-160 | Caxias do Sul | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone 54 3214 2100
Rua Carlos Gomes, 658 (centro) CEP 96200-460 | Rio Grande | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone 53 3235 1339

desenvolvidos no Serviço e das possíveis contribuições dessa pesquisa, torna-se necessário contextualizar a produção de dados e mencionar o EDUCAS e a Unisinos no presente estudo.

São Leopoldo, 08 de setembro de 2015.

De acordo.

17/09/2015


Assinatura do/a Aluno/a


Assinatura do/a Professor/a Orientador/a do Trabalho