



ARTIGO | Fluxo contínuo

## A docência sensível mobilizada pelo currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS

Sensitive teaching mobilized by the curriculum of the UFRGS Pedagogy Course

Enseñanza sensible movilizada por el currículo de la Licenciatura en Pedagogía de la UFRGS

Juliana Veiga de Freitas  
 Fernanda Wanderer

### RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma investigação que examinou modos de ser docente produzidos pelo currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ao gestar currículos menores nas salas de aula de suas egressas. A sustentação teórica encontra-se nos conceitos de educação maior e educação menor de Gallo (2002). O material empírico consiste em narrativas de egressas produzidas por meio de grupos focais. A análise mostrou que o currículo do curso mobiliza práticas pedagógicas marcadas pelo afeto e sensibilidade às diferenças, ao mesmo tempo em que gera um esmaecimento da docência.

**Palavras-chave:** licenciatura em pedagogia; docência sensível; currículo.

### ABSTRACT

The article presents results of an investigation that examined ways of being a teacher produced by the curriculum of the Pedagogy Course at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) by generating smaller curricula in the classrooms of its graduates. The theoretical support is found in the concepts of major education and minor education by Gallo (2002). The empirical material consists of narratives from graduates produced through focus groups. The analysis showed that the course curriculum mobilizes pedagogical practices marked by affection and sensitivity to differences, at the same time that it generates a fading of teaching.

**Keywords:** degree in pedagogics; sensitive teaching; curriculum.

## RESUMEN

El artículo presenta resultados de una investigación que examinó los modos de ser docente producidos por el currículo de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), generando currículos más reducidos en las aulas de sus egresados. El sustento teórico lo encontramos en los conceptos de educación mayor y educación menor de Gallo (2002). El material empírico consta de narrativas de graduados producidas a través de grupos focales. El análisis mostró que el currículo del curso moviliza prácticas pedagógicas marcadas por el afecto y la sensibilidad a las diferencias, al mismo tiempo que genera un desvanecimiento de la enseñanza.

**Palabras-clave:** licenciatura en Pedagogía; enseñanza sensible; currículo.

## Introdução

O artigo apresenta resultados de uma investigação que examinou modos de ser docente produzidos pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ao gestar currículos menores nas salas de aula em que atuam suas egressas. A sustentação teórica encontra-se, centralmente, nos estudos de Gallo (2002) sobre educação maior e educação menor. Como material empírico foram examinadas narrativas de nove egressas e um egresso, graduados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, por meio do currículo que teve vigência de 2007/1 a 2018/1, orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006).

Inicialmente, consideramos pertinente destacar que, ao nosso ver, a criação dos currículos que operam nas salas de aula ocorre no encontro entre o que se aprende nos cursos de formação de professores e o que se pratica diariamente nos cenários escolares. Neste estudo, tomamos o currículo como um espaço-tempo que encontra, no cotidiano escolar, possibilidades de criação e constituição, “uma região fronteiriça” de manifestações simultâneas, de “práticas maioritárias em educação e expressões minoritárias de educação” (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 26). Ao mesmo tempo, um lugar “intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação” (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 29). Concebemos o currículo como um lugar possível para colocar em funcionamento atuações pedagógicas potenciais, mobilizadoras de políticas de resistência no interior das salas de aula (Gallo; Figueiredo, 2015).

Assim, tanto o ato de planejar quanto a operacionalização do Projeto Político-Pedagógico e dos planos de aula exigem a busca por saberes e por conhecimentos que estão localizados em, pelo menos, duas instâncias: a experiência advinda do exercício cotidiano da docência e as aprendizagens oriundas da formação acadêmica (seja ela inicial e/ou continuada). Partindo dessa premissa, os currículos dos cursos de Pedagogia e aqueles que acontecem na sala de aula formam uma dobra potente para problematizar e contribuir com o exercício do fazer docente, instituindo modos de ser educador.

Considerando que os currículos que acontecem na sala de aula também emergem do encontro entre a formação inicial e o exercício docente, pensamos a educação em seus níveis macro e microestrutural a partir das contribuições de Gallo (2002) quando discute as noções de educação maior e educação menor. Para o autor, a educação maior é caracterizada pelas grandes políticas públicas educacionais, aquelas que desejam “instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (Gallo, 2002, p. 173). Tais políticas, inscritas sob a lógica neoliberal, governam condutas por meio de discursos calcados na performatividade e na generalização dos processos educativos (Ball, 1994). Avaliações padronizadas, aquisição de habilidades e competências, metas e indicadores de aprendizagens são algumas ideias que indicam, a partir de planos decenais, parâmetros e diretrizes, *o que, para quem e de que modos* as condutas devem ser conduzidas pelos sujeitos escolares, como alunos e professores.

A educação menor, por sua vez, é abordada como um ato de “revolta contra os fluxos instituídos” (Gallo, 2002, p. 173). Em outras palavras, é o que se passa no interior do processo educacional, no lugar em que o docente traça suas próprias estratégias, constrói sua própria militância por uma educação além daquela instituída pelas políticas. Apoiando-se nas discussões foucaultianas sobre as relações de poder, Gallo (2002) esclarece que a condição de existência dos poderes se dá em relação a um ou mais contrapoderes, visto que estes últimos não estão fora, não são exteriores a ele, mas fazem parte de sua trama. Assim, se somos subjetivados a exercer o poder de modo a controlar o que se ensina e se aprende, há também a possibilidade de fugirmos desse controle ao exercermos contrapoderes sobre o que ensinar e sobre o que o outro precisa aprender. A educação menor é substancialmente isto: uma possibilidade de

escape ao controle instituído, uma abertura dos espaços no cotidiano das salas de aula para que os movimentos de contraconduta ocorram (Gallo, 2002).

Por esse viés, compreendemos que a educação maior proposta por Gallo (2002) encontra-se presente nas políticas curriculares para a formação de professores e está a serviço da normatização, da condução dos currículos das licenciaturas, da orientação e da constituição da docência brasileira. Por outro lado, é no exercício cotidiano docente, no dia a dia da sala de aula, na relação entre professores e estudantes, nas suas experiências e aprendizados que se abre espaço para que uma educação menor aconteça.

Tomando como sustentação teórica as ideias acima destacadas, na escrita deste artigo apresentamos o resultado da análise das narrativas de um grupo de egressas e egresso do Curso de Pedagogia da UFRGS a partir do encontro entre uma educação maior – as diretrizes curriculares para a formação docente e o currículo da Licenciatura em Pedagogia – e uma educação menor – o currículo que acontece no interior da sala de aula – que geram modos de ser docentes.

Ao nos propormos a realizar esta pesquisa, a primeira etapa foi desenvolver a revisão de literatura sobre o tema, ou seja, nos interessamos pelos trabalhos já produzidos, nos anos recentes, sobre os saberes dos Cursos de Pedagogia do país que impactam docências de suas egressas na Educação Básica. Neste movimento, encontramos fortes aproximações entre nosso estudo e os realizados por Abreu (2019), Amorim (2016), Bizarro (2012), Costa (2015) e França (2016), todos focados em discutir saberes dos egressos do Curso de Pedagogia. Por outro lado, o contato com essas investigações mostrou que nenhuma delas examinou os efeitos curriculares da formação inicial nos modos de ser docente por meio das narrativas das próprias egressas. Desta forma, acreditamos que a investigação aqui relatada pode oferecer novos elementos para as discussões contemporâneas sobre os saberes dos Cursos de Pedagogia e seus impactos nas docências. A próxima seção dedica-se a explicar a metodologia adotada para a geração dos materiais empíricos escrutinados.

## Bases metodológicas

O material empírico examinado no artigo consiste nas narrativas de nove egressas e um egresso do Curso de Pedagogia da UFRGS que ingressaram a

partir do ano de 2007 e colaram grau até o segundo semestre de 2018. Além disso, no momento da pesquisa, atuavam como professoras e professor da Educação Básica em escolas da rede pública e privada da região metropolitana de Porto Alegre. A produção do material ocorreu por meio da técnica de grupos focais, realizados de outubro a dezembro de 2021.

Em termos metodológicos, caracterizamos o estudo como uma pesquisa pós-crítica, de acordo com as discussões de Paraíso (2012). Para a autora, as investigações alinhadas às teorias pós-críticas são construídas por meio de movimentações constantes, tanto pelo afastamento daquilo “que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever” ou pela aproximação “daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (Paraiso, 2012, p.17). São movimentos que impedem a estagnação do pensamento e do ato pedagógico de fazer pesquisa no campo da educação, “ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para estranhar, questionar, desconfiar” (Paraiso, 2012, p.17).

Dentre os pressupostos elencados por Paraíso (2012), como fundamentais para conduzir estudos pós-críticos, destacamos três que estão alinhados ao perfil analítico desta pesquisa, quais sejam: a verdade como uma invenção, o discurso como função produtiva e o sujeito como efeito da linguagem (Paraiso, 2012). Por esse viés, foi possível problematizar, neste estudo, o sujeito pedagogo-professor como aquele constituído por discursos e práticas culturais, estando assujeitado por elas. Nesse sentido, as narrativas produzidas por meio dos grupos focais não nos permitem dizer a verdade, possibilitando uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) daquilo que embasou a constituição de modos de ser docente e seus efeitos na produção de currículos menores nas salas de aula das egressas.

Consideramos as narrativas que compõem o material empírico como “práticas discursivas que agregam um conjunto amplo de expressões e elementos ligados a instituições ou situações sociais específicas” (Andrade, 2012, p.177). No caso de nossa pesquisa, assumimos que as falas das egressas e do egresso emergem do currículo do curso de Pedagogia da UFRGS e também

das experiências docentes por eles vividas, uma vez que tais falas atravessaram e constituíram seus modos de ser docente.

Como instrumento para a produção de dados, usou-se a técnica dos grupos focais. Os grupos focais devem ser compostos por pessoas que irão dialogar de forma espontânea e voluntária, sendo uma técnica potencial “para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes do mesmo grupo” (Dal'igna, 2012, p. 204). Caracteriza-se pela interação do grupo e não tanto entre pessoas, extraíndo assim narrativas impulsionadas pela dinâmica interacional. Ao refletir sobre os grupos focais, Gatti (2005, p. 9) destaca que o interesse não está somente “no que as pessoas pensam e expressam, mas também como elas pensam e por que pensam o que pensam”, sendo possível captar esses modos de pensar justamente nas trocas promovidas pelo grupo.

As autoras acima destacam que os grupos devem ser compostos por critérios associados diretamente aos objetivos da pesquisa. A escolha ou a seleção dos participantes pode estar baseada em algumas características comuns, “mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (Gatti, 2005, p. 18). Por características comuns, entende-se uma temática ou um aspecto que une os participantes à finalidade do estudo. Em relação à variação entre os sujeitos, importa considerar diferenças entre os participantes, como idade, classe social, gênero, formação etc. para que assim se promova uma maior probabilidade de narrativas diversas em relação àquilo que é comum a todos (Gatti, 2005).

No caso desta pesquisa, a homogeneidade do grupo foi representada pela formação concluída segundo a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRGS, vigente entre 2007/1 e 2018/1. A variação, por sua vez, foi encontrada principalmente nas atuais modalidades de atuação profissional de cada docente (Educação Infantil ou Anos Iniciais), pelos contextos onde eram docentes (escolas públicas ou privadas), assim como no tempo de conclusão do curso por esse currículo.

Com o intuito de organizar os grupos focais, inicialmente entrou-se em contato, via e-mail, com as 622 egressas e egressos do curso de Pedagogia que ingressaram e colaram grau durante o período de 2007/1 a 2019/2, contemplando assim os sujeitos licenciados que cumpriram de forma integral a

estrutura curricular que é objeto deste estudo. Nesse e-mail, constavam informações importantes sobre a pesquisa, sobre a organização dos grupos focais, bem como o link para o preenchimento de um formulário de Manifestação de Interesse para participar do estudo. No formulário foram solicitadas as seguintes informações: nome, ano de ingresso e de colação de grau no curso, espaço de trabalho e função atual, disponibilidade de turnos e/ou horários para participação nos encontros, contato da/o egressa/o (e-mail e/ou telefone) e a manifestação de interesse de participação na pesquisa. Diante dos objetivos delineados para a pesquisa, elaborou-se dois critérios de seleção para a composição dos grupos: a) interesse em participar da pesquisa; b) licenciadas/os que, no momento, estivessem atuando como docentes (regentes de classe) em instituições escolares da Educação Básica, independentemente da etapa e da rede da qual fizessem parte.

Com um total de 19 sujeitos que aceitaram participar da pesquisa e preencheram o formulário de manifestação de interesse, criou-se um grupo no aplicativo *WhatsApp* para propor dias e horários possíveis de acordo com a disponibilidade das egressas e egresso para a realização dos encontros. A partir desta organização e combinações via grupo do *WhatsApp*, obtivemos a participação efetiva de nove egressas e um egresso, que foram separados em **dois** grupos. O Grupo 1, que ocorreu aos sábados pela tarde, foi composto por seis egressas, sendo uma docente na Educação Infantil e cinco docentes nos Anos Iniciais. O Grupo 2, realizado às quintas-feiras pela manhã, foi formado por três egressas, sendo uma professora dos Anos Iniciais e duas da Educação Infantil, e um egresso professor e coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Os grupos focais foram organizados em quatro encontros presenciais (para cada grupo), com duração de 2 horas cada, durante os meses de outubro a dezembro de 2021<sup>1</sup>. Todos os encontros foram gravados em formato de áudio e vídeo para que fosse garantida uma análise qualificada das narrativas dos participantes. Importa destacar que para a escrita deste artigo foram considerados apenas os dados produzidos nas três primeiras reuniões.

---

<sup>1</sup> Os encontros ocorreram em uma escola de Educação Infantil, em Porto Alegre. Para atender às normas da ética na pesquisa, primeiramente, este estudo foi submetido à avaliação da Comissão de Pesquisa da FACED e, sequencialmente, ao Comitê de Ética da UFRGS, sendo aprovado pelo Parecer nº 4.958.216.

O primeiro encontro teve o propósito de conhecer as trajetórias profissionais e acadêmicas dos educadores, em especial, suas reflexões sobre a realização do Curso de Pedagogia da UFRGS, incluindo as razões e os caminhos de escolha do curso e como identificavam sua trajetória acadêmica, incluindo disciplinas, professores, conteúdos, situações e experiências marcantes durante sua formação. O segundo teve o objetivo de discutir a grade curricular do Curso de Pedagogia, solicitando aos participantes a escolha de até cinco disciplinas que mais marcaram sua formação, apontando os saberes e os aprendizados adquiridos que consideravam necessários à sua prática docente atual. O terceiro buscou mobilizar discussões que apresentassem as concepções curriculares das egressas e do egresso. E o quarto foi concebido com o propósito de identificar como eles conceituam o currículo da sala de aula a partir do encontro entre as políticas curriculares, o currículo da formação inicial e seu exercício docente.

O Grupo 1 foi composto por seis docentes, aqui denominadas de forma fictícia por: Carolina, Mariana, Lara, Iris, Laura e Roberta. Já o Grupo 2, composto por três professoras e um professor, era formado (também com nomes fictícios) por Bianca, Rosa, Fabiana e Felipe. Todos atuavam como educadores da Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas das redes públicas ou privadas da região metropolitana de Porto Alegre. Tanto as particularidades como as similaridades em seus percursos formativos contribuíram para a produção do material empírico que será explorado a seguir.

## A docência sensível na produção de um currículo do afeto

Nesta seção, analisamos como o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, orientado pelas DCN's de 2006, operou na constituição de modos de ser docente que, por sua vez, produziram currículos menores nas salas de aulas em que atuavam suas egressas e egressos. A ideia de maior incidência nos encontros dos grupos focais trata da docência exercida pela pedagoga e pelo pedagogo egresso da UFRGS como um lugar de afeto, de sensibilidade às diferenças e de singularidades que atravessam suas práticas pedagógicas. As palavras e as expressões *olhar sensível* ou *diferenciado*, *afeto* e *afetividade* apareceram frequentemente nas narrativas quando eles

descreveram seu exercício docente e as demandas da escola e/ou dos sujeitos escolares.

Especialmente durante o 2º encontro dos grupos focais, momento em que as egressas e o egresso foram convidados a construir uma lista de saberes específicos de sua formação inicial do Curso de Pedagogia, os termos “olhar pedagógico” e “olhar sensível” (vinculados ao desenvolvimento infantil), foram citados dentre os maiores conhecimentos apreendidos durante a graduação e que se tornaram fundamentais para sua atuação docente. Quando indagados sobre o que difere as pedagogas das professoras das outras áreas, uma parte do diálogo ocorrido foi:

Carolina: Eu acho que é o olhar sensível.

Laura: Eu acho que é a didática.

Lara: Eu acho que os professores de área não têm tanta didática como os pedagogos.

Carolina: Ficam presos muito nos conteúdos.

Laura: Não tem como pensar na didática e não ter esse olhar sensível [...] de ver as singularidades dos alunos [...]

Bianca: Acho que aí entra a questão de um olhar sensível que se fala durante todo o curso. Bota como um "olhar sensível", que tu vais precisar disso como uma coisa que tu vais trabalhar durante todo o teu ser pedagógico, não é? Tu vais afinando esse olhar, tu vais construindo essa sensibilidade.

Para justificar este “olhar sensível”, as egressas afirmaram que a sensibilidade específica de uma pedagoga está pautada no acompanhamento dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos, no reconhecimento e na valorização das infâncias e no respeito aos tempos de aprender de cada sujeito. O “olhar sensível” foi justificado por Roberta quando complementou a reflexão de Laura:

Porque o nosso olhar é outro [...] O pedagogo tem outra visão porque até... como a Laura falou né, como tu entende o processo de alfabetização, às vezes tu vais entender o porquê que aquele aluno lá no oitavo ano não está conseguindo dar conta, porque lá no primeiro ano ficou uma lacuna na sua alfabetização, não é? Muitas vezes se aquele coordenador pedagógico dos anos finais é um cara da História, da Geografia, da Língua Portuguesa... ele não tem esse olhar assim. Então acho que isso o pedagogo, um dos saberes do pedagogo, é olhar o coletivo e dentro do coletivo, olhar as singularidades de cada um.

Assim, os saberes específicos da pedagoga que contempla aprendizagens referentes aos processos dos indivíduos no âmbito cognitivo, exemplificado por Roberta como o “processo de alfabetização”, justificam a

atribuição de um “olhar diferenciado” à sua constituição docente. Fabiana reforça a narrativa de Roberta quando relembra uma disciplina de seu Curso, da área da Educação Infantil, e o quanto encontrou “diferença” em relação à participação de colegas de outras licenciaturas:

Então, eu tenho uma memória assim muito de quando a gente tinha eletiva com outros colegas de outros cursos. Era muito diferente a nossa relação com a educação de quem fazia licenciatura de área, mais específico. Eu fui bolsista da "(nome da professora)", de Música, e ela ia dar eletiva nos outros cursos, e daí as propostas assim, musicais, de fazer ciranda, de fazer roda, as criatura quase morria de rir, passavam mal, ficavam com vergonha, "ai eu não vou sentar no chão" e eu, eu já estava lá sentada no chão esperando assim, e daí a gente tem uma relação do trato com a educação muito diferente. Para eles tudo era bobagem, tudo era frescura.

Essa relação diferenciada no “trato com a educação”, narrada por Fabiana e por Roberta, abarca uma possível predisposição das egressas e do egresso do curso de Pedagogia em dispor-se a experienciar distintas atividades que, para outros licenciandos, poderia gerar certa resistência, como o sentar-se no chão para a realização da dinâmica de uma disciplina acadêmica. Na sequência do diálogo, outro egresso que expressou a relevância de um olhar sensível foi Felipe. Ele retomou o conceito de múltiplas infâncias aprendido em uma disciplina ministrada por uma professora da área da Educação Infantil:

[...] não existe uma infância, existem várias infâncias, é a gente olhar esse contexto social, a diferença de raça, de etnia, que compõe dentro da escola é múltiplo, então, é de suma importância olhar isso, isso eu acho que eu levei muito com a minha prática, assim, sabe, é uma coisa que eu falo constantemente, assim, de ter que olhar o contexto da criança, porque às vezes é ignorado, parece que todo mundo é igual, é tudo criança. Não, não é criança [...]. Então, isso eu levei pra mim... de ter esse olhar sensível, assim, não é, olhar a infância com um olhar sensível.

No entanto, não apenas na área que trata da primeira infância foram identificadas as noções que atribuíram ao pedagogo e à pedagoga este olhar diferenciado. Os excertos a seguir mostram que disciplinas vinculadas aos campos de conhecimento da Educação Especial e da Educação Inclusiva também abordaram a relevância da professora ter um olhar atento às diferenças e uma atenção às singularidades de cada aluno:

Boiei a Psicopedagogia, que eu fiz com o (nome do professor) e ele trouxe também essa questão do respeito ao tempo de cada

criança, dessa importância de não taxar as crianças, desse período mínimo de convivência e interação com outras crianças pra tu poder pensar em fechar um diagnóstico, pra pensar em sinalizar alguma coisa. É importante ter um período longo de observação, de dar e trabalhar com essa criança possibilidades dela interagir antes de alguma coisa assim, que essa criança fica marcada (Bianca).

Então, destacaria assim, duas disciplinas: Educação Especial e Inclusão e, lá no finalzinho do curso, Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos. [...] Primeiro, assim, foi importante pra mim conhecer um pouquinho mais, compreender um pouquinho mais sobre o histórico, do surgimento da educação especial, conhecer um pouquinho mais sobre a legislação que isso envolve, diferença de educação especial e educação inclusiva, sair um pouquinho mais do senso comum que a gente tem e aprofundar isso um pouco mais e compreender [...] pensar um pouco mais no espaço da diferença na escola. E acho que são disciplinas que me ajudaram a pensar [...] eu acho que "problematizar" é uma palavra melhor do que "pensar" (Rosa).

Bom, coloquei Psicopedagogia com os estudos de caso, que achei bem interessante assim, porque uma coisa a gente tinha que pensar na teoria, mas outra coisa é quando a gente tá ali na sala de aula e analisar um aluno, né? E pesquisar um pouco mais. Essa disciplina trouxe bastante assim os estudos de caso, como proceder, né? Mas o professor faz um jeito espetacular, então, essa disciplina de Psicopedagogia traz muitas questões práticas, né? Além desses estudos de caso, de como proceder, não só [...] que eu lembro até que não era só de crianças, mas incluindo a EJA pra adultos, então eu achei ela bem completa assim. Eu ficava conversando se não seria o caso de ter duas Psicopedagogia porque ela é pequena. É uma disciplina só (Laura).

Nesses excertos, percebemos a relevância do aspecto reflexivo construído entre o que se aprende em algumas disciplinas do Curso de Pedagogia e o que se vivencia na prática como propulsor para a constituição de uma docência sensível. Como afirma Laura, as questões práticas envolvendo observar um aluno e construir uma ficha de anamnese, por exemplo, exigiram de seu fazer docente o “pesquisar um pouco mais”, o “analisar o aluno” para assim saber como proceder. Na mesma direção, Bianca ressaltou a importância do tempo “longo de observação” para a promoção de um trabalho pedagógico efetivo junto às singularidades de seu aluno, evitando assim que “a criança fique marcada” por preconceitos quanto ao seu modo de interagir com o contexto. Este tempo da diferença ou, nas palavras de Rosa, este tempo para “pensar um pouco

mais no espaço da diferença na escola” mostrou-se necessário para a realização de um exercício docente que estivesse comprometido e engajado com os processos de aprendizagem envolvendo os discentes.

Além do mais, o movimento circular entre escola e formação inicial, entre o que se aprende na teoria e o que se vive na prática, promovido por estas disciplinas, também contribuiu para a formação das egressas e do egresso, que encontraram nos espaços da Universidade um lugar de validação e construção de seu saber docente. Como expresso nas narrativas examinadas, o curso de Pedagogia da UFRGS consolidou, em sua organização curricular, um considerável número de disciplinas de caráter obrigatório que privilegiou discussões acerca da relevância de uma docência sensível e atenta às singularidades dos estudantes.

Nesta esteira reflexiva, Pimenta (1995) afirma que existe uma distinção entre três tipos de saberes que constituem a docência: os pedagógicos, a experiência e o conhecimento. Segundo a autora, os saberes pedagógicos referem-se aos modos de ensinar, desvinculando-os dos métodos tradicionais e fragmentados de ensino e aproximando-os de propostas educativas mais democráticas e inovadoras. Os saberes mobilizados pela experiência são gerados a partir da atividade cotidiana da docência, permeados pelo contínuo processo reflexivo da profissão. Os saberes do conhecimento, por sua vez, estão relacionados às disciplinas, aos conteúdos que o docente leciona e são adquiridos ao longo de sua formação profissional. Pimenta (1995) acredita que é por meio da articulação entre esses saberes que os docentes são capazes de captar as singularidades da sua profissão e, assim, modificar, de modo mais dinâmico e sistemático, a sua prática diária.

Nesse sentido, podemos depreender que as egressas e o egresso mobilizaram diferentes tipos de saberes para justificar a constituição de uma habilidade que consideraram específica de sua profissão: o olhar sensível. O impacto de cada vivência e conhecimento ao longo do processo de graduação foi problematizado e ressignificado por eles como saberes que ditaram verdades e conduziram um modo de exercer a docência numa perspectiva inclusiva, sensível e afetiva. Ou seja, até aqui conseguimos evidenciar que um dos efeitos produzidos pelo Curso de Pedagogia da UFRGS, por meio de suas disciplinas, está vinculado à geração de uma docência sensível que captura suas alunas e

mobiliza-as a considerar os elementos afetivos e singulares em suas práticas pedagógicas.

Em efeito, essa forma de exercer a profissão encontra fortes pontos de sustentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para os cursos de Pedagogia quando indicaram os conhecimentos e saberes que deveriam fazer parte da formação inicial para atuação no âmbito da docência. Conforme aponta Garcia (2016, p.137), o discurso curricular presente nas Diretrizes consagrou uma formação pautada “nas competências, definidas como ‘saber-fazer’, ações e ‘formas de atuação’, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas ‘em situação’, resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem”. No artigo 3º das Diretrizes identificamos uma possível articulação com as narrativas das egressas e do egresso quando referiram a produção de uma docência sensível como princípio de sua profissão:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006, p.1).

Além disso, dentre as aptidões orientadas por tal política curricular, foi conferida aos egressos dos cursos de Pedagogia a responsabilidade de exercer sua profissão com vistas a garantir “a construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”, bem como de contribuir “para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (Brasil, 2006, p.2). No tocante à complexa constituição integral dos sujeitos alunos, é atribuição do pedagogo “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” assim como contribuir “para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social” (Brasil, 2006, p.2).

Dentre as muitas possibilidades analíticas presentes nos discursos curriculares extraídos das DCN's para os cursos de Pedagogia, posicionamos seu texto curricular como constitutivo de um espaço de formação do sujeito pedagogo para a contribuição na transformação da sociedade brasileira por meio de conhecimentos técnicos, mas, principalmente, de conhecimentos de cunho

social e cultural. Assim, compreendemos que é por meio de sua narrativa curricular que as DCN's propõem que a formação inicial dos pedagogos assuma papel primordial, colocando-se como ferramenta para fabricação do que Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) chamaram de sujeito cosmopolita, os quais estão imbricados na responsabilidade de produzirem uma forte realização pessoal junto com a busca do progresso social.

Podemos inferir que as DCN's foram utilizadas para mobilizar nacionalmente a formação ética dos profissionais de Pedagogia por meio de orientações que não iriam restringir esta formação apenas à “aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula”, mas, estrategicamente, por meio do exercício docente dos pedagogos, ser responsável por “expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente” (Popkewitz, Olsson, Peterson, 2009, p. 82). Foi a partir dessas problematizações que se vislumbrou as DCN's como produto de uma educação maior no campo curricular. Por esse viés, o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS, enquanto produto desta macropolítica, contribuiu para a geração de uma docência sensível, inclusiva e apta a construir práticas na Educação Básica.

As análises apresentadas até aqui nos fizeram perceber um movimento cílico produzido pela docência sensível. Por um lado, observamos nas narrativas das egressas e egresso uma forte aproximação com o “mestre ignorante”, relatado por Kohan (2018), no texto *Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita na escola*. Em sua escrita, Kohan (2018, p. 67) descreve as experiências pedagógicas conduzidas pelo professor universitário Jan Masschelein que “costumava viajar para fazer exercícios que consistiam em caminhar junto a estudantes belgas com um colega arquiteto”.

No texto, Kohan (2018) compara o professor universitário belga a um “Jacotot andante”, que caminha ao lado de seus estudantes lhes fazendo as perguntas de um “mestre ignorante” para que assim possam percorrer e explorar toda capacidade de sua inteligência. Segundo o autor, seria um mestre que escuta seus alunos, cuidando “para que essa caminhada seja feita com atenção; [...] um mestre que dispõe para o encontro com os estudantes um tempo que vai muito além do tempo cronometrado da instituição” (Kohan, 2018, p. 73). Com esse olhar afetivo, Kohan motiva-se a pensar o professor como um sujeito que, a partir de suas práticas e modos de conduzir sua docência, afirma sua

autoridade (no sentido de autoria) e responsabilidade pedagógica. Como alguém que se autoriza a dizer algo, a significar, como num ato que abre sentidos e amplia as possibilidades de mundo aos seus alunos.

O modo como Kohan (2018) descreve e caracteriza esse “mestre andante” aproxima-se das falas das pedagogas e do pedagogo quando expressam que suas concepções profissionais estão marcadas pela sensibilidade, assumindo-a como uma habilidade necessária para o exercício docente. Suas narrativas são acompanhadas de um esforço emocional e intelectual que envolve desde a retomada constante de seus princípios e estratégias pedagógicas para lidar com as diferentes singularidades que compõem uma sala de aula, à defesa incontestável de um processo educativo que seja vivido de forma sensível, inclusiva e afetuosa pelos sujeitos escolares. Um modo de experienciar a docência localizada no entremeio das estratégias didáticas e das teorias pedagógicas. Um modo de ser docente e de produzir um currículo menor que é movido pelos afetos das relações e dos vínculos que, por vezes, extrapolam os limites das salas de aula.

Por outro lado, essa forma de exercer as atividades pedagógicas pode acarretar um esmaecimento da docência (Biesta, 2013; 2018; 2020). Foi possível inferir que esse olhar sensível de atenção e respeito às diferenças e singularidades dos alunos ocupa um lugar de destaque no currículo das salas de aula das egressas e do egresso entrevistados. Esse modo de vivenciar a docência corrobora para a secundarização do papel do ensino no processo educativo e, por consequência, dá centralidade à aprendizagem da criança, a seus desejos e motivações. Tal prerrogativa é abordada por Biesta (2013, p. 32) ao afirmar que, nas últimas duas décadas, houve uma “ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito de ‘educação’”, na medida em que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem”, e educar é propiciar “oportunidades ou experiências de aprendizagem”.

Essa atualização no entendimento do ato de ensinar (facilitação da aprendizagem) é chamada por Biesta (2013) de uma “nova linguagem de aprendizagem”. Essa nova linguagem transforma o modo como compreendemos os processos educativos, aproximando-nos das demandas econômicas neoliberais de nosso tempo em que “o aprendente tem necessidades, o professor satisfaz às necessidades do aprendente, e a educação entregue pelo

professor é o produto consumido pelo aprendente” (Silva, Tomasel, 2018, p. 120). Nessa perspectiva, há uma inclinação em posicionar o “ensino como criação de oportunidades de aprendizagem, as escolas como ambientes de aprendizagem” (Biesta, 2020, p. 121) e o professor, por sua vez, como um facilitador de aprendizagem de seus estudantes.

Retomando as narrativas das egressas e egresso conseguimos observar essa questão: todos mencionaram a relevância de uma docência sensível e atenta aos processos individuais de aprendizagem dos estudantes e às situações que envolviam olhares diferenciados e atentos às singularidades presentes nas salas de aula. Esse direcionamento ao singular, de certa forma, apagou relatos de experiências ou práticas envolvendo atividades de ensino abarcando conhecimentos do currículo escolar.

## Considerações finais

A realização da pesquisa que gerou a escrita deste artigo não teve a intenção de avaliar o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS, muito menos as concepções docentes das professoras e do professor que integraram o estudo. Estamos cientes que este texto é um relato singular, parcial e movido pelas teorizações escolhidas, as quais nos possibilitaram realizar algumas reflexões sobre as docências dos egressos e egressas do Curso de Pedagogia da UFRGS. Assim, nesta seção final, desejamos apenas pontuar algumas considerações que a investigação realizada nos possibilita enunciar sobre a formação docente do Curso de Pedagogia orientado pelas DCN's de 2006.

A primeira refere-se a falta de um movimento de aproximação entre escola e universidade. Como mencionado pelos estudos de Gatti (2010, 2014, 2017), há um distanciamento dos espaços de formação promovidos pelos currículos dos cursos de Pedagogia e as demandas escolares trazidas pelos seus estudantes nestes mesmos espaços. Dito de outra forma, o curso de Pedagogia parece não possuir estratégias, para além das práticas pedagógicas exigidas em algumas disciplinas e das pesquisas coordenadas por alguns professores em instituições educativas, para escutar de que forma a experiência docente de seus estudantes pode colaborar com a sua formação e, por consequência, com o currículo do curso. Parece que a limitação desses espaços no currículo reforçou

o clássico discurso dicotômico da teoria *versus* a prática, já entrelaçado à história da curricularização dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito às investigações oriundas das Faculdades de Educação que, ainda, em sua maioria, estão empenhadas em estudar sobre a escola, sobre os professores ou sobre os processos educativos. Nesse sentido, acreditamos que é pertinente investir em estudos e práticas que se proponham a *pesquisar com a escola* (Traversini, Lockmann, Sperrhake, 2022) e não apenas sobre ela. Esse movimento torna-se necessário para que futuramente possamos dialogar com base em conhecimentos que sejam construídos em “um trabalho coletivo e comum que reúne olhares, gestos e impressões de diferentes sujeitos que vivem, analisam, afetam e são afetados pela escola” (Traversini, Lockmann, Sperrhake, 2022, p. 23). Por esse viés, apontamos como contribuição desta pesquisa, a indicação de que as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia possam dar voz à experiência do exercício docente de suas egressas para a construção de novas estruturas curriculares mais próximas das realidades escolares.

Assim, nesta pauta, para refletirmos e propormos ações futuras, deixamos os seguintes questionamentos: Quais ações podem ser implementadas em nossos currículos de formação inicial para garantir espaços em que a escola esteja dentro da Universidade, compartilhando seus conhecimentos e acontecimentos? De que modo nós, como responsáveis pela formação inicial dos pedagogos, podemos auxiliar na construção de currículos menores que aconteçam no entremedio, no caminho entre a escola e a Universidade? Como uma política de acompanhamento das egressas dos cursos de Pedagogia pode contribuir na aproximação e na conexão entre os saberes da escola e da Universidade?

Acreditamos que é preciso provocar e problematizar, de alguma forma, espaços no âmbito acadêmico universitário para que estas discussões possam ser pautadas e consideradas nos processos curriculares que envolvem a formação inicial e continuada de professores. Defendemos que um curso de licenciatura que não escuta suas egressas e egressos e não fomenta e incentiva espaços e práticas de formação continuada dentro das escolas e feitas pelas escolas e seus atores também torna-se responsável pela terceirização da

formação de professores às empresas e consultorias privadas que, por sua vez, respondem à lógica empresarial de mercado.

Finalizando, diríamos que como servidora técnica e docente da Faculdade de Educação da UFRGS renovamos nosso compromisso social com a universidade, seus discentes e suas egressas. É fundamental utilizar este espaço de pesquisa para contribuir, de algum modo, com a formação das licenciandas e licenciandos que ainda estão a trilhar sua trajetória acadêmica e com o acompanhamento às professoras e aos professores que estão construindo suas carreiras e identidades profissionais nas escolas e espaços educativos. Garantir espaço para a pesquisa acadêmica é valorizar uma profissão através da produção de seu conhecimento específico.

## Referências

ABREU, Dejacy de Arruda. **Egressos da Pedagogia:** implicações de tempos e temporalidades na formação docente. 2019. 303f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8180842](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8180842). Acesso em: 18 mai. 2020.

AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante:** egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: [http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4112.pdf](http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4112.pdf). Acesso em: 15 set. 2019.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 173-194.

BALL, Stephen. **Education reform:** a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994. 164p.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 182p.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, pp. 21-29. jan/abr. 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205p.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **Formação do pedagogo**: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2016/12/2008\\_2-445-DO.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/12/2008_2-445-DO.pdf). Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rpc01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rpc01_06.pdf). Acesso em: 22 ago. 2019.

COSTA, Daniele da Silva. **A relação entre teoria e prática na formação de professores: a voz de egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará Campus Moju em atuação no Ensino Fundamental**. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Cametá, 2015. Disponível em: <http://ppgeduc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2016/daniele%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado%202016%20-%20Copia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

DAL'IGNA, Maria Claudia. 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**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 195-217.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia**: um estudo de caso. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1189>. Acesso em: 22 ago. 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, pp. 131-158, abr./jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 abr. 2019.

GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, pp. 169-176, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GALLO, Silvio; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioridade e menoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 14, pp. 25-51, mar. 2015. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3035>. Acesso em: 17 ago. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: 2005. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod\\_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, v.1, n.100, pp. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 53, pp. 721-737, ago. 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 17 ago. 2019.

KOHAN, Walter. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge (Org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. pp.65-85.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-criticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 23-45.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995. 304p.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública, Prevenção à Criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n. 2, pp.73-96. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8309>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, Miriã Zimmermann da.; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo** - articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. pp.108-125.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (Org.) **Pesquisar com a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 237p.

Recebido em: 27/09/23

Aceito em: 29/01/2024

### **Juliana Veiga de Freitas**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Atua como Orientadora Educacional do Núcleo Acadêmico da Faculdade de Educação da UFRGS. Áreas de interesse: formação inicial e continuada de professores, políticas educacionais e currículo.

 [julianavfreitas@gmail.com](mailto:julianavfreitas@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/0316625367475803>

 <http://orcid.org/0000-0002-2841-2774>

### **Fernanda Wanderer**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na Linha de Pesquisa “Estudos Culturais em Educação”. Áreas de interesse: currículo, docências e Educação Matemática.

 [fernandawanderer@gmail.com](mailto:fernandawanderer@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/9250845249062534>

 <http://orcid.org/0000-0002-8198-7104>