

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SENTIDOS DE PRÁTICA EM CURRÍCULO DE CURSO  
DE PEDAGOGIA

MARIA DA CONCEIÇÃO MAGGIONI POPPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

Rio de Janeiro  
2011

MARIA DA CONCEIÇÃO MAGGIONI POPPE

SENTIDOS DE PRÁTICA EM CURRÍCULO DE CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

**Profª Drª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro - Orientadora**

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

---

**Profª Drª Marcia Serra Ferreira**

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

---

**Profª Drª Rita de Cássia Prazeres Frangella**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

27 de maio de 2011

POPPE, Maria da Conceição Maggioni  
Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia / Maria da  
Conceição Maggioni Poppe. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2011

vi 139 f.: 29 cm.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro  
Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2011.

Referências Bibliográficas: f. 122-130.

1. Sentidos de Prática no Currículo. 2. Curso de Pedagogia. 3. Formação de  
Professores I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. II. Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Aos meus filhos *Ian e Mariama*, nascidos de desejo muito forte, que se realizou  
tanto quanto este trabalho.

Agradeço...

A professora Ana Maria Monteiro que acendeu uma luz de esperança e iluminou um caminho de desafios e incertezas, possibilitando mais essa conquista em minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, que abriram as primeiras portas para as descobertas sobre currículo e sua importância no processo educativo.

Aos queridos amigos do grupo de pesquisa que nutriram as terças-feiras de alegria, responsabilidade e companheirismo.

Aos professores que concederam as entrevistas e enriqueceram meu trabalho com suas memórias e narrativas.

A doce Adriana que, com sua colaboração ímpar, contribuiu muito para o andamento dessa pesquisa.

A equipe administrativa do PPGE que não poupou simpatia e responsabilidade para reafirmar a possibilidade de se ter um espaço ao mesmo tempo agradável e produtivo no cotidiano acadêmico.

Aos professores colegas de trabalho pela compreensão e incentivo constantes.

Aos alunos pelas provocações e por seus conflitos que me fizeram viver e superar dilemas insuspeitos.

Ao meu estimado irmão Celso por parte da revisão.

## RESUMO

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

Este estudo se insere na abordagem da história do currículo e tem por objetivo discutir os sentidos de prática em disputa no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, na última reformulação (2004-2006), realizada para atender às demandas institucionais e para se adequar às novas diretrizes curriculares presentes na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006. A ação da docência e da centralidade prática como estruturantes da base da formação inicial do pedagogo induziram mudanças com diferentes interpretações pelos professores formadores. Nesse sentido, focalizo o contexto da prática de formação de pedagogos a partir da reformulação do currículo, processo no qual os diferentes textos são recontextualizados e hibridizados (LOPES e MACEDO, 2004). Trabalho com três categorias que me permitiram identificar e analisar sentidos de prática em disputa: *prática de ensino*, *prática teoricamente fundamentada* e *prática de pesquisa*. No caso da *prática de ensino*, percebo que a experiência de alunos em formação e professores formadores, na fronteira entre a universidade e a escola, envolve tensões dos saberes no cotidiano escolar, mas também cria oportunidade de um espaço criativo formativo inovador e profícuo. As divergências mais acentuadas se apresentam na categoria de *prática teoricamente fundamentada* e revelam como questões que atravessam os três contextos do ciclo contínuo de políticas do currículo mostram a circularidade dessas discussões na instituição formadora que é parte da política curricular. A *prática de pesquisa* se efetiva quanto mais à formação de professores vem se inserindo na vida universitária. Entendo que este é um reconhecimento da própria defesa da formação em Pedagogia que reafirma seu status no nível universitário e integra cada vez mais a necessidade de estudos e pesquisas sobre formação de professores. A metodologia baseou-se em pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. A partir das análises, identifiquei que a dimensão da *prática de pesquisa* é a de maior consenso e, dessa forma, entendo o empenho dos formadores pela permanência e estabilidade desta no currículo do curso.

**Palavras-chave:** história do currículo, formação de pedagogo, prática.

## ABSTRACT

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Meanings of Practices in Pedagogy Course Curriculum.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertation (Master in Education). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

According to the approach related to the History of Curriculum, the aim of this study is to discuss the dispute among different meanings of practices in the context of the Pedagogy course curriculum in the School of Education at UFRJ, specifically in its the most recent reform (2004-2006), achieved to meet institutional demands and to fit the new curriculum guidelines of Resolution CNE/CP N° 1, 2006. The action and the centrality of teaching practice as the structural basis of the initial pedagogical training of the pedagogue induced changes with different interpretations by teachers responsible for training future educators. For the aims of this study, I focus on the context of practical training of educators contextualized after the referred curriculum reform, process in which different texts have been recontextualized and hybridized (LOPES and MACEDO, 2004). This work is based upon three categories that enabled me to identify and analyze meanings of practice in dispute: *teaching practice*, *practice theoretically founded* and *research practice*. In the case of *teaching practice*, I realized that the experience between students and professors dealing with the process of teaching education, on the frontier between the university and the school, involves tensions of knowledge related to everyday life at school, but also creates an opportunity for an innovative, creative, and useful space of professional formation. The most pronounced differences were identified related to the category of *practice theoretically founded* and show how issues that cut across all three contexts of the ongoing cycle of curriculum policies reveal the circularity of these discussions at the training college which is part of the curriculum policy. The more the practice of teaching training is seriously integrated into the university life, the more the *research practice* is effective. I understand that this is a construction of legitimacy related to the defense of the importance of the training in pedagogy that reaffirms its status at the university level and integrates more and more the need for studies and research on teacher education. The methodology was based upon documentary research and semi-structured interviews. From the analysis of these interviews, it was possible to identify that the category of *research practice* is more

consensual and thus understand the commitment of the trainers for its permanence and stability in the course curriculum.

**Keywords:** history of curriculum, teacher training, practice.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I – O mal estar quando “a teoria na prática é diferente”</b> .....	28
I.1 – Situando os marcos teóricos da pesquisa.....	28
I.2 – Pensando o campo da discursividade para a pesquisa dos sentidos de prática na relação teoria e prática.....	34
I.3 – Aspectos teóricos da relação teoria e prática na formação docente.....	39
<b>CAPÍTULO II – A prática na teoria, nos documentos oficiais e no currículo</b> .....	51
II.1 – Considerações sobre a centralidade prática.....	57
II.2 – A prática nos documentos oficiais.....	69
II.3 - A reformulação do currículo na Faculdade de Educação da UFRJ.....	78
<b>CAPÍTULO III – A produção de sentidos de prática para professores a partir da reformulação do currículo na FE/UFRJ</b> .....	87
III.1 - Os eixos norteadores nas entrevistas e outras considerações preliminares.....	89
III.2 - As categorias de prática e seus diferentes sentidos.....	93
III.3 – Semelhanças e diferenças em disputa nos discursos.....	108
<b>Considerações Finais</b> .....	115
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	122
<b>Anexos</b> .....	131

## INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar os sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia se origina da experiência de professora em curso de formação continuada de professores. Nesta experiência pude constatar, nas falas dos alunos-professores, que muitos conflitos decorrem da relação entre teoria e prática, observada no contexto da prática docente, objeto da sua formação.

As falas mais frequentes expressavam o despreparo para lidar com muitas das situações práticas de sala de aula, que resultaram na demanda para uma continuação da formação. Quase sempre, também colocam em questão a formação recebida da universidade, incapaz de dar conta da complexidade da realidade vivenciada na escola. Via-me assim diante de professores que conhecem de perto os problemas relacionados à realidade escolar, descrevem com clareza suas necessidades quanto à formação docente e vêem na relação teoria e prática uma espécie de pecado original dessa formação.

Para refletir sobre essa questão, minha atenção se voltou para a formação inicial de professores e busquei conhecer os documentos oficiais que orientam a organização curricular dos cursos, em particular o curso de Pedagogia, que forma os professores da educação infantil e do ensino fundamental, público alvo de minha prática docente na formação continuada.

No levantamento preliminar para abordagem desta questão, focalizei as discussões sobre a relação teoria e prática, que foram suscitadas pelos meus alunos, procurando identificá-las nos debates que deram origem aos documentos oficiais que constituem as diretrizes da formação inicial de professores.

Neste percurso surgiu o que considero um desdobramento importante da questão, pois, se por um lado a teoria está disponível e legitimada cientificamente, de outro lado, e em oposição, a prática não tem registro claro e tampouco aparece como foco de interesse em muitos estudos e pesquisas dedicados ao tema.

Essa flagrante assimetria entre teoria e prática, e a conseqüente dicotomia entre os respectivos termos, provocaram uma inquietação fundamental para a definição dos rumos da pesquisa.

A partir de então o foco de interesse se direcionou para a prática e se fortaleceu ao identificar a dimensão da prática na definição das novas diretrizes curriculares dos cursos para formação de professores, em especial o de Pedagogia.

Com base em leituras recentes, obtive uma nova compreensão sobre o tema, em particular de que a Pedagogia deve ser entendida como a ciência da prática social da educação e, neste ponto, destaco a contribuição de Pimenta quando escreve:

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. (...) Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. (...) O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (PIMENTA, 1996 *apud*, LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 256).

É nesse sentido que destaco a importância da discussão sobre os sentidos de prática que circulam entre os formadores de formadores no contexto do currículo do curso de Pedagogia. Muitas reflexões sobre como é dinamizada a relação teoria-prática na formação docente já emergem na formação inicial, conforme trazido pelos meus alunos de formação continuada.

Este entendimento da Pedagogia como uma ciência da prática social da educação exige uma atenção especial para os processos que são enfrentados na prática docente, sem, no entanto, desconfigurar o valor de uma ciência que, como tal, se constitui de referenciais teóricos do campo científico.

Por outro lado, a formação de professores tem sido objeto de grandes debates no Brasil desde o final da década de 1980 e nos quais diferentes concepções sobre formação estão presentes e em disputa. Neste contexto entre as reformulações importantes destacam-se as Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02 de 2002<sup>1</sup> e a CNE/CP Nº 1

---

<sup>1</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº2/2002. DF: MEC/CNE, 2002.

de 2006<sup>2</sup> diretrizes para a formação inicial de docentes e que, entre outras modificações, instituíram a ampliação do tempo da prática nos currículos.

A partir destes documentos oficiais, as instituições formadoras realizaram reformulações nos currículos, com o objetivo de atender a essas diretrizes. Essas reformulações foram direcionadas por diferentes interpretações acerca das resoluções. Contudo, é possível, de uma maneira geral, perceber o empenho das coordenações dos cursos na implementação dessa “nova” dimensão curricular da prática.

Os questionamentos dos professores sobre as insuficiências e as lacunas da formação inicial revelam uma preocupação que, no meu entender, se refere a questões relativas ao currículo do curso de Pedagogia conforme explicitarei anteriormente. Nesse sentido, é no campo do currículo que pretendo construir um diálogo com autores que realizaram estudos já consagrados sobre o saber docente e a formação de professores da educação básica, tendo por objetivo investigar os sentidos atribuídos à prática em currículo de curso de formação de professores, especificamente, em curso de Pedagogia.

Como referência, tomo as orientações presentes nas Resoluções CNE/CP N° 01 e 02 de 2002 e a CNE/CP N° 1 de 2006, por se tratarem de documentos oficiais que apresentam de forma mais inovadora a ampliação do tempo da prática na formação do professor da educação básica, particularmente, a última resolução que trata do curso de Pedagogia. Nesse estudo procuro investigar como os sentidos de prática estão explicitados nesses documentos? Como professores têm interpretado os sentidos de prática do curso de formação de professores? Quais são os sentidos atribuídos à prática no currículo de curso de Pedagogia a partir das diretrizes oficiais dos anos 2000?

Nesse sentido realizei uma pesquisa que teve como objetivos gerais analisar:

- os sentidos de prática na formação docente que são mobilizados pelas diretrizes oficiais de 2006 e articulados na reformulação e implementação do currículo da instituição formadora de formadores;
- as disputas dos sentidos atribuídos à prática na reformulação e implementação do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ no período de 2004-2006.

---

<sup>2</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP N°1/2006. DF: MEC/CNE, 2006.

Estas análises foram realizadas no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ instituição com muita tradição – o curso existe desde 1939-, reconhecimento público e legitimidade social. Analisando o processo da Proposta de Reforma do Currículo de Pedagogia da FE/UFRJ<sup>3</sup>, reconheço o peso dessa tradição e observo que o enfrentamento dessa condição, para uma mudança que era necessária do ponto vista político, educacional e social foi dinamizado num campo de disputas bastante acirrado, principalmente por se tratar de um território contestado como é a formação docente (MONTEIRO, 2005).

O curso de Pedagogia tem particularidades nas quais é possível identificar disputas desde a sua criação. Uma das polêmicas mais relevantes é apontada por Libâneo e Pimenta (1999, p. 256) na tensão entre formar especialista/pedagogo e formar o professor, considerando que essa dicotomia ainda está presente em muitos currículos de cursos de Pedagogia. Essa importante discussão demonstra um conjunto de incertezas e indefinições nos cursos de Pedagogia com repercussões na construção identitária e na profissionalização daqueles que se formam.

Destaco aqui, para levantamento preliminar dessa discussão e de outras também referentes ao curso de Pedagogia, três cenários básicos que são:

- 1) 1939 – ano de criação do curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939;
- 2) 1969 – redefinição da estrutura curricular do curso de Pedagogia conforme Resolução nº 252/69 CFE que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 363);
- 3) 1996 – promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que representou uma conquista ao situar a formação de professores da educação infantil e anos iniciais ao nível superior.

Tecerei breves considerações acerca destes cenários, chamando atenção para o fato de apresentarem um intervalo de tempo aproximado de 30 anos entre cada um

---

<sup>3</sup> No percurso que transcorreu esta reformulação se constituiu uma primeira comissão (anos de 1999 e 2000), posteriormente, finalizada por outra comissão que foi nomeada em fevereiro de 2004. Em 2006, essa última comissão se constituiu outra vez para atualização da proposta, adequando o currículo as Diretrizes de 2006, tendo então, se encerrado o processo e implementado o novo currículo a partir de 2007.

deles. Essa escolha decorre da idéia que trago de apresentar estes cenários como referentes a tempos históricos marcantes na educação no Brasil. Cenários que são significativos como expressão das discussões, das disputas e dos interesses que se formam nos momentos que antecedem a formulação das diretrizes oficiais de 2006 que optei estudar do ponto de vista da afirmação da centralidade da prática no currículo do curso de Pedagogia.

O **primeiro** destes cenários é o da criação do curso de Pedagogia que acontece no momento em que se institui a formação do magistério em nível superior no Brasil. Esta alteração legal tem repercussões, também, profissionais que afetarão as formas sociais de compreensão e valorização da formação docente.

O curso de Pedagogia criado foi destinado a formar bacharéis – técnicos em educação – e licenciados em Pedagogia – no formato conhecido como 3 + 1<sup>4</sup> (Fonseca, 2008: 34). Desta forma, é possível observar que já estavam colocadas dicotomias na formação de professores, com uma separação entre estes, de acordo com os diferentes segmentos de ensino que iriam lecionar<sup>5</sup>.

Desde então se constitui uma arena de disputas decorrentes das diferenças na formação e na atuação dos professores, com prestígio e legitimidade para uns e precariedade e desprestígio para outros, aspectos que serão objeto de análise mais detalhada em outro capítulo desta dissertação.

O **segundo** cenário é o da formulação da Resolução nº 252/69 que definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB nº 9.394/96. Esta resolução reforçou o desenvolvimento de um modelo que tornou tradicional a diferença em relação a formar pedagogo/especialista e formar professor dos anos iniciais. No curso de Pedagogia, de acordo com esta resolução, o professor se licencia para a docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de magistério nível

---

<sup>4</sup> O modelo 3 + 1, que ainda perdura em muitas universidades, conforme Lüdke e Cruz “reforça o predomínio da formação dos conteúdos em relação à formação pedagógica, provocando a separação entre as duas dimensões e, geralmente, considerando a licenciatura como um apêndice do bacharelado” (2005: 93).

<sup>5</sup> Os professores de escola primária eram formados nas escolas normais de nível médio e, dessa forma, era mantida a diferença na formação de professores em relação aqueles que se formavam nos cursos de nível superior. Caso o aluno concluinte do Bacharelado frequentasse, em um ano letivo, o curso de Didática completaria a Licenciatura. O licenciado poderia atuar em qualquer função ou cargo do magistério normal e, também, dos estabelecimentos de ensino superior da Pedagogia, de acordo com a legislação de 1939. (Fonseca, 2008, p. 34)

médio e, ao mesmo tempo, se forma como especialista para atuar junto às escolas e sistemas de ensino. No curso normal de nível médio, o professor se forma para a docência na educação básica.

Roldão (2005, p. 34) chama de clivagem esse processo de separação entre o professor e o especialista, e compreende que os professores são herdeiros de uma ambiguidade, mas, por isso mesmo, aposta na possibilidade dos professores serem transformadores.

Scheibe e Aguiar (1999) chamam atenção para o fato de que em 1969 foram criadas as habilitações nos cursos de Pedagogia e abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, de acordo com a lei nº 5.540/68 (reforma universitária). Entretanto, o curso que formava os “especialistas” em educação <sup>6 7</sup> permaneceu dicotomizado, “pois de um lado estavam as disciplinas dos fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações” (1999, p. 224). Segundo Scheibe e Aguiar, esta estrutura curricular ainda foi mantida em muitos cursos que formavam somente especialistas.

Nota-se assim a ambiguidade existente no currículo de curso de Pedagogia, uma vez que não fica definido se formam “especialistas” ou docentes, o que tem como pano de fundo a idéia de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência, em detrimento da formação dos chamados “especialistas em educação” (FONSECA, 2008, p. 63) <sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Sobre esse assunto ver:

FONSECA, M.V.R. Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

<sup>7</sup> A dissertação de Fonseca privilegia o estudo do currículo no curso de Pedagogia da UFRJ que manteve a formação para a docência das disciplinas pedagógicas. A autora entende que o “fazer curricular” exprime tensões entre grupos que, em função de interesses, alguns grupos travam embates em busca de uma hegemonia que lhes garanta mais prestígio e viabilidade social. Neste sentido recorre aos estudos teóricos sobre a História da Formação Docente para subsidiar a investigação sobre o conflito entre formar “especialistas” ou docentes, que historicamente está presente no currículo de Curso de Pedagogia no Brasil.

<sup>8</sup> Isto porque, como a própria autora escreve: “a exigência da experiência do magistério para que o indivíduo pudesse se graduar em uma das habilitações: a Orientação Educacional, a Administração Escolar e a Supervisão Escolar.” (p. 65-66). A base da docência sendo essencial enquanto experiência e identidade profissional do pedagogo.

Em relação ao **terceiro** cenário, nas últimas décadas do século XX<sup>9</sup>, a defesa de que a formação inicial de professores da educação básica deve ser realizada em nível superior (conforme a LDB nº 9.394/96 que, em seu artigo 62 estabelece como regra que a formação de professores do ensino fundamental e da educação infantil deverá ser em nível superior<sup>10</sup>) é apresentada com a justificativa da necessidade de oferecer uma formação mais bem fundamentada teoricamente e ampliar a visão crítica e reflexiva da docência como elemento de melhoria da qualidade da formação profissional dos professores.

No entanto, contraditoriamente, o próprio artigo 62 ainda considera a possibilidade da formação em nível médio para a docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que significa manter uma situação considerada insuficiente e desprestigiada para estes profissionais. Essa contradição revela as disputas que já se apresentavam desde o primeiro cenário em que se criou o curso de Pedagogia e agora, em 1996, podemos dizer que estava se reinventando o curso com antigas e atuais disputas.

Este aspecto da universitarização, cada vez mais presente nas políticas públicas de formação de professores, comportou contradições posto que outras possibilidades fora da universidade também eram uma alternativa. Tenho como hipótese que este processo tem relação com a crescente demanda pela formação continuada como condição de melhoria e desenvolvimento profissional (tanto é que minha experiência docente, que deu origem a esta pesquisa, se concentrou na formação continuada de professores).

O leque de opções de cursos de formação continuada a partir do final dos anos 1990 deixa evidente essas contradições da formação inicial e demonstra a grande demanda que se organizou pela qualificação dos professores para o enfrentamento da complexidade da prática docente escolar.

---

<sup>9</sup> Importante ressaltar que no período entre 1969 a 1996 praticamente não houve mudanças.

<sup>10</sup> **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

A este respeito escreve Lelis: “a formação continuada [é entendida] como pressuposto de que os docentes, através dos conhecimentos provenientes da universidade, se equiparariam de ferramentas teórico-metodológicas que lhes permitiriam refletir e modificar suas práticas” (2001, p. 52), frente a uma idéia existente de que a experiência dos professores na sala de aula gera demandas contínuas por conhecimentos que sejam instrumentais para a solução dos conflitos que se constituem a partir das práticas docentes.

Nóvoa (1995), indiretamente, também chama a atenção para as críticas em relação à formação inicial ao analisar historicamente a formação de professores. Quando o autor critica o modelo da década de 1990 que esteve caracterizado pelo signo da formação continuada como possibilidade/necessidade de qualificação dos professores e desenvolvimento profissional. O autor considera ser inaceitável esta lógica para o desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas, pois acredita que a formação não se constrói por acumulação.

Nesse sentido, a leitura de Nóvoa reforçou ainda mais a idéia que me mobilizou para esta pesquisa acerca da necessidade de refletir sobre questões referentes à formação inicial e de não ficar somente no contexto de minha atividade docente com a formação continuada.

Chartier (2000, p. 162) é outra autora que defende a formação de professores nas universidades e afirma ser uma “chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores”. Por isso mesmo percebo que o papel da teoria e da prática nos processos de formação de professores, as formas como os professores se relacionam com os saberes são preocupações constantes na atualidade de vários debates acadêmicos.

Mas, retornando a idéia desta passagem da formação de professores para o nível universitário na formação de professores da educação básica, nota-se o quanto estimula debates e gera embates sobre o que ensinar, o que transmitir ao professor em formação, considerando a área em que irá atuar.

Portanto, é no contexto destes cenários que estarei analisando, a partir do processo que instituiu as diretrizes oficiais de 2002 e 2006, a forma de inserção da dimensão prática na organização do currículo de curso de Pedagogia de acordo com a DCP/2006 que tomo como base.

Podemos observar uma mudança de concepção que fica mais evidente com estas novas diretrizes, em especial, na Resolução de 2006, na qual está definida a carga horária mínima de 3.200 horas-aula. Esta Resolução de 2006, assim como as Resoluções de 2002, define que a “relação teoria e prática será considerada como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 234).

Segundo as autoras, a prática pedagógica se expressa de acordo com três modalidades:

- 1) A prática com a participação do aluno em projetos integrados, acompanhada pela coordenação do curso, à realidade social e de trabalho de sua área desde o início do curso;
- 2) A prática voltada à pesquisa, na articulação teoria-prática, problematizando as experiências, mas entendida a pesquisa como forma de iniciação à pesquisa educacional;
- 3) A prática do estágio para iniciação profissional como prática do saber-fazer que é necessária ao exercício profissional.

No entanto, os agentes que atuam nas instituições formadoras atribuem diferentes sentidos ao conceito de prática nas reformulações curriculares conforme as tradições e “práticas” vigentes em seus espaços de atuação.

Nesse sentido, é que tenho como objetivos específicos desta pesquisa compreender:

- os sentidos de prática mobilizados na Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 e a maneira como uma instituição formadora interpreta a dimensão prática na formação conforme esta proposta;
- a relação entre teoria e prática dinamizada no currículo em cumprimento às diretrizes oficiais que instituem a centralidade prática, considerando a formação docente como o contexto da prática que dialoga com os contextos de influência e dos textos da política curricular;
- o campo da discursividade como espaço de significações a partir do qual investigo os sentidos de prática expressos nos discursos dos formadores;

- o conjunto de enfrentamentos e de disputas entre os formadores no processo de implementação das diretrizes curriculares na instituição formadora e de constituição de um currículo hibridizado<sup>11</sup>.

Vale ressaltar que, a partir das considerações introdutórias acerca dos três cenários históricos, a discussão que proponho na pesquisa não tem somente um aporte macro - sistema - nem somente micro - sala de aula -, na medida em que o foco está no professor que se situa entre estes dois níveis como elo de ligação e dinâmica profissional. Pois, o professor formador nos espaços de formação – micro – recontextualiza o texto e as grandes políticas e, portanto, é ele quem desenvolve orientações propostas na estrutura macro. Assim, também percebo que este professor tão somente não pode se isentar deste panorama político como se torna um elemento fundamental na estrutura de ensino para operar com o nível macro.

Neste sentido, o aporte volta-se para o nível mezzo - a instituição e o currículo, pois, a minha pesquisa problematiza os sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia, o foco é a interpretação das diretrizes oficiais no contexto curricular de uma instituição formadora. O currículo é constituído pelo conjunto de professores que formam a comunidade disciplinar (GOODSON, 1997). Esses grupos em suas interações disputam e atribuem sentidos diferenciados que criam o contexto de significação do currículo.

É nesse sentido que tomo por base a explicação metodológica da tese de Ferreira (2005, pp. 65-66)<sup>12</sup> na qual afirma “minha pesquisa não privilegia a elaboração de uma macro explicação para os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, investindo em uma análise que busca a mediação pedagógica e institucional de um contexto sócio-histórico mais amplo”. Mais adiante, a autora explicita “em minha pesquisa assumo como importantes questões internas à própria comunidade disciplinar a

---

<sup>11</sup> Currículo hibridizado em função dos consensos provisórios que se constituíram pelas disputas de interesse e pelos múltiplos sentidos na interpretação das diretrizes oficiais no momento da reformulação do currículo do curso de Pedagogia.

<sup>12</sup> FERREIRA, M.S. A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960 – 1980). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

constituição e os posicionamentos da equipe de professores encarregada da disciplina escolar Ciências...”.

É dessa forma que busco investigar os sentidos de prática, no interior mesmo da instituição formadora, com todos os embates próprios de um processo de reformulação curricular e, por isso, a escolha dessa abordagem *mezzo* como na tese de Ferreira.

### **Pesquisa no portal CAPES**

Para a realização da pesquisa efetuei um levantamento no portal CAPES das teses e dissertações no período entre 2002 e 2009. O ano de 2002 foi escolhido por ter sido a data das resoluções do CNE/CP de 2002 e, nesse sentido, busquei perceber o impacto destas no meio acadêmico, nas produções de trabalhos científicos. O ano de 2009 fecha o intervalo porque em 2006 saíram as diretrizes nacionais do currículo do curso de Pedagogia e as produções científicas continuaram a ter efeitos destas Resoluções e das anteriores.

No levantamento foram cruzados os seguintes termos: *prática, currículo de Pedagogia e formação docente*, sendo encontrada uma média de 30 dissertações a cada ano no intervalo de 2002 - 2004 e de 50 dissertações no intervalo de 2005 - 2008, porém em sua maioria vinculada às licenciaturas. O número de teses é de 10 trabalhos por ano entre os anos de 2002 - 2004 e a média de 20 trabalhos por ano entre os anos de 2005 - 2008. Sendo que, em 2009, o impacto das novas diretrizes na pesquisa é muito mais significativo, aumentando consideravelmente o número de dissertações e teses. No entanto, em relação ao ano de 2009, preferi destacar algumas pesquisas no lugar de apenas quantificá-las, como veremos mais adiante.

Em relação ao curso de Pedagogia, é mais abordado o aspecto da prática no cotidiano escolar e menor é o foco no sentido de prática do currículo ou o currículo de maneira geral da formação do pedagogo.

As pesquisas voltadas para os cursos de Pedagogia são mais frequentes em dissertações de mestrado e estão relacionadas a estudos de caso de universidades no que se refere às reformas curriculares. Mas, também, o estágio supervisionado e a pesquisa na formação docente são temas de pesquisa, entendendo serem estas as possibilidades

de integração entre teoria e prática, conforme preconizam as resoluções, e, também, as formas de construção da identidade profissional na carreira docente.

Observa-se que no ano de 2002, muito recente em relação às deliberações das Resoluções CNE/CP N° 1 e 2 de 2002, ainda não verificamos impacto nas pesquisas. No entanto, a relação teoria e prática já era uma preocupação, assim como, os saberes da experiência do professor, ainda que ambas manifestadas de forma tímida até os anos de 2004.

As teses já trabalham com propostas de enfrentamento para as dificuldades detectadas em pesquisa de campo, ou seja, buscam soluções para os problemas a partir das necessidades apontadas pelos professores como sujeitos da pesquisa. Apresentam mais especificidade em relação ao curso de Pedagogia, inovações curriculares e a própria prática docente.

Temas como discursividade e significação se tornam mais presentes. Porém, tanto nas dissertações quanto nas teses a prática está muito mais focada como preocupação no estágio supervisionado do que em qualquer outra das possibilidades de prática conforme as resoluções preconizam.

Um outro dado relevante é a presença de pesquisas cujo foco está nas competências para a formação de professores, tanto no sentido de buscar este objetivo quanto de criticar a manutenção deste eixo pela racionalidade técnica na formação docente e, desta forma, tentar pensar a construção de uma outra epistemologia da formação docente.

A dissertação de Áurea Maria Costa Rocha “A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de pedagogia da UFPE”, de 01/05/2008<sup>13</sup>, trata da formação docente do ponto de vista da construção dos saberes docentes, tendo em vista a prática de ensino como um processo de formação. Portanto, sua pesquisa está focada nas possibilidades e condições de formação para a constituição dos saberes docentes a partir das relações que se estabelecem entre pesquisa e prática pedagógica no currículo, o que se revela como próximo ao meu tema de pesquisa. Mas, por outro lado,

---

<sup>13</sup> ROCHA, A. M. C. A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de pedagogia da UFPE. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Pernambuco, 2008.

a autora não pesquisa aspectos da instituição formadora, tampouco a interpretação no contexto da instituição em relação às diretrizes oficiais, o que difere da minha pesquisa.

Numa outra dissertação, de autoria de Sérgio Marcos Zurita Fernandes Filho <sup>14</sup>, o foco do autor é o próprio docente em formação, onde os aspectos práticos de sua formação irão influenciar o seu desenvolvimento profissional. Há semelhança em parte com meu interesse, pois o autor buscou um referencial teórico que contempla a discussão sobre o desenvolvimento profissional que também considero necessária em relação à formação inicial. No entanto, difere quanto à idéia que busco examinar cujo foco está na interpretação das instituições formadoras com relação à centralidade prática definida nas DCNs.

Noto que o tema que proponho difere em essência das demais dissertações e teses, primeiramente porque o sujeito em questão na minha pesquisa é a instituição formadora. Nesse sentido, traz uma inovação na forma de focar a discussão com relação à centralidade da prática na formação dos professores. Na medida em que os sujeitos nas instituições formadoras atribuem significados diferentes pelas interpretações que fazem das DCNs, posso pensar que ao “fazerem” os novos currículos, reelaboram também novas concepções de profissionalização.

Os anos de 2008 e 2009, no levantamento do portal CAPES, se mostram como os mais profícuos em pesquisas voltadas à temática do currículo da formação docente e à dimensão da prática. Destaco, então, alguns trabalhos a seguir:

- 1) A dissertação de Maria Verônica Rodrigues da Fonseca <sup>15</sup> estuda o currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, na reformulação de 1992. A autora destaca os embates entre formar docentes ou especialistas, a partir dos debates mais amplos em nível nacional, e as discussões internas da instituição de acordo com as tensões entre tradições e inovações.

---

<sup>14</sup> FERNANDES FILHO, S. M. Z. Formação Docente - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2007.

<sup>15</sup> FONSECA, M.V.R. Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

- 2) A dissertação de Letícia Terreri Serra Lima <sup>16</sup> diretamente relacionada à investigação dos sentidos de prática com base nas diretrizes oficiais, mas voltada para curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A autora discute especificamente os sentidos de prática em relação à prática de ensino e compara a realidade de três instituições públicas.
- 3) A dissertação de Marcele Xavier Torres <sup>17</sup> analisa a partir de dois movimentos distintos a reforma do currículo do curso de Licenciatura em História em uma instituição privada. Os movimentos citados se referem à reforma do currículo com base nas novas diretrizes e, também, em relação ao movimento interno do curso de História.
- 4) A dissertação de Diana Costa Diniz <sup>18</sup> discute a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na prática pedagógica com objetivo de analisar a concepção de pesquisa que se materializa na formação do pedagogo.
- 5) A dissertação de Edlauva Oliveira dos Santos <sup>19</sup> que analisa as contribuições do estágio supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência, apontado pela pesquisa como elemento central no curso de Pedagogia.

Nesta seleção, identifiquei as dissertações de Letícia e de Marcele como os trabalhos de maior relevância e aproximação ao meu tema. Mas, diferenciam-se da minha pesquisa porque me concentro na mobilização dos sentidos de prática na reformulação do currículo de curso de Pedagogia.

---

<sup>16</sup> LIMA, L. T. S. Políticas curriculares para formação de professores em ciências biológicas: Investigando sentidos de prática. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

<sup>17</sup> TORRES, M. X. Sentidos de prática na formação de professores: investigando a reforma curricular da licenciatura em história da FAFIC – RJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

<sup>18</sup> DINIZ, D. C. A pesquisa como princípio formativo no curso de Pedagogia da UFMA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Maranhão, 2009.

<sup>19</sup> SANTOS, E. O. A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício docente no curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Maranhão, 2009.

Entendo que a prática tem sido um desafio no currículo tanto para professores formadores na prática das disciplinas quanto para os formadores em formação. De que forma?

- 1) Os formadores de formadores que passam a ter de investir em formas para melhor abordar a relação teoria e prática nas disciplinas em conjunto com outros saberes.
- 2) Os formadores em formação que passam a ter de construir desde a formação o diálogo entre teoria e prática, articulando saberes e constituindo sua profissionalidade docente.

Frente a todas essas discussões aqui apresentadas, considero relevante a pesquisa que proponho por entender, assim como Pimenta (1996, *apud* LIBÂNEO e PIMENTA, 1999), que a pedagogia é uma ciência da prática social da educação e, como tal, a reflexão sobre os sentidos de prática em curso de Pedagogia pode encaminhar novas questões sobre a formação docente e, também, sobre aspectos da identidade profissional do pedagogo.

### **Percurso Metodológico**

Compreender os sentidos atribuídos à prática no currículo de curso de Pedagogia a partir das diretrizes oficiais dos anos 2000 implica definir o objeto da pesquisa que será uma instituição pública na cidade do Rio de Janeiro. A definição dessa instituição de ensino superior de curso de Pedagogia se pautou no seguinte critério: instituição que oferecesse o curso há mais tempo.

Nesse sentido o objetivo foi destacar a importância de um curso que tem um reconhecimento sólido para formandos e para a sociedade em geral, sendo campo privilegiado para a busca pretendida. E, também, instituição que tem uma tradição consolidada e na qual as mudanças são provavelmente mais difíceis de serem implementadas.

A partir deste critério identificou-se a UFRJ, pois o curso de Pedagogia é oferecido desde 1939, quando, em consequência do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de Abril

de 1939, foi organizada, na Universidade do Brasil <sup>20</sup>, a Faculdade Nacional de Filosofia que incluía, ao lado de três outras Seções, uma de Pedagogia e outra de Didática <sup>21</sup>.

O período de estudo desta pesquisa compreende os anos de 2004 a 2006, posto que neste período a instituição escolhida esteve em processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia para adequação às diretrizes oficiais referência de nossa pesquisa. Este período revela uma grande efervescência das discussões em âmbito nacional sobre reformulação curricular para formação docente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória cujo estudo se dará no ambiente onde ocorrem as situações apontadas no problema, sem que haja manipulação intencional por parte do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Para isso, tenho a preocupação com o processo da reforma curricular e não somente a busca de uma investigação pontual. Assim como, também, busco a valorização dos significados expressos pelos entrevistados que participaram do contexto deste processo de reformulação e implementação do currículo.

A pesquisa tem por base uma análise documental das diretrizes oficiais de 2006 - por se tratar de documento histórico de relevância fundamental para compreensão do problema a ser investigado - e do conjunto de documentos do processo da reforma do currículo do curso de Pedagogia que se encontra arquivado. Entendo que os documentos se constituem numa fonte para obtenção de indícios e posterior análise que possam servir de fundamento para a pesquisa e que fornecem informações sobre o contexto objeto de estudo (Ibid., p. 39).

A segunda etapa do trabalho se constituiu na elaboração do roteiro para realização de entrevistas semi-estruturadas. Fizeram parte do grupo de entrevistados cinco professores que participaram da comissão de reformulação do currículo e um outro docente que não participou da comissão, mas atualmente é responsável pela prática de ensino.

A opção pela entrevista semi-estruturada como instrumento de investigação teve os seguintes motivos:

---

<sup>20</sup> A Universidade do Brasil se transformou em Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965.

<sup>21</sup> Informação extraída do histórico institucional, no site oficial da Faculdade de Educação da UFRJ, em dezembro de 2010. <http://www.educacao.ufrj.br/historico.html>.

- possibilitar aos entrevistados, uma expressão livre de opiniões, pela própria natureza das questões que serão trabalhadas;
- fomentar nos entrevistados a elaboração de outros comentários, cujo teor não tenha sido contemplado na entrevista, permitindo, desta forma, novas visões e possibilidades para a pesquisa;
- evitar tendenciosidades do pesquisador.

A entrevista (vide anexo I) se estrutura com base em 4 eixos principais que são:

1. Informações concernentes ao próprio entrevistado, dados como sua formação, experiência de trabalho, de coordenação, de reformulação de currículo;
2. Informações focalizando os aspectos fundamentais do estudo em relação ao sentido de prática no currículo tanto em pesquisa quanto na relação teoria-prática e estágio supervisionado;
3. Informações focalizando a forma como ocorreu o processo de reforma do currículo na instituição em termos de participações, discussões e mecanismos de deliberação;
4. Informações sobre os sentidos de prática e as atividades atuais em relação a estes sentidos.

Para a análise das entrevistas foi utilizada a técnica na qual as categorias são construídas a partir da análise do contexto das falas e das observações realizadas, o que permite, assim, compreender os sentidos atribuídos à prática pelos entrevistados no processo de reformulação dos currículos. Construímos, assim, três categorias de análise: *prática de ensino, prática teoricamente fundamentada e prática de pesquisa*.

O critério que optei atende ao objetivo de buscar uma riqueza das informações, pois pode revelar tanto fraquezas quanto potencialidades/virtudes da forma como os sujeitos nas instituições formadoras interpretaram as diretrizes, criando-se, assim, um conjunto valioso de informações para a análise a ser realizada.

## **Estrutura e organização desta dissertação**

A presente dissertação está organizada em três capítulos conforme apresentação a seguir:

No primeiro capítulo, desenvolvo uma discussão da abordagem teórica utilizada destacando os campos de currículo e linguagem. Situo minha pesquisa no campo de história do currículo e para dar suporte a essa escolha dialogo com autores das políticas de currículo como Lopes (2004, 2005a, 2005b), Macedo (2004), Mainardes (2006) e Ball (2007). No campo da linguagem, destaco os conceitos de campo da discursividade e práticas discursivas para embasar a discussão sobre os sentidos de prática nos documentos oficiais e na reformulação do currículo em estudo e me apoio nos aportes teóricos de Mendonça (2007) e Spink (2004), respectivamente. Por último, apresento as abordagens teóricas de Schön e Zeichner como referência às discussões sobre a relação teoria prática e centralidade prática na formação docente.

No segundo capítulo, focalizo minha análise no processo de mudança do currículo do curso de Pedagogia para uma centralidade prática com base nas diretrizes oficiais de 2006 dando especial atenção aos sentidos de prática neste documento (MONTEIRO, 2000 e 2005; TARDIF, 2000; GIROUX, 1992; NÓVOA, 1995). Neste capítulo desenvolvo o diálogo dos documentos oficiais com aspectos culturais por entender que a prática é um espaço de cultura (GABRIEL, 2000). No final, apresento o processo de reformulação do currículo na FE/UFRJ com suas características e necessidades próprias de uma instituição tradicional.

No terceiro capítulo, procuro analisar e compreender os sentidos de prática operados pelos professores que participaram da reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Apresento também os fundamentos teóricos que constituíram as categorias de análise (MONTEIRO, 2000; PIMENTA, 1999 e 2004; SCHÖN, 2000; e ZEICHNER, 1998) e investigo as afirmações dos entrevistados buscando identificar semelhanças e diferenças nos sentidos atribuídos à prática que são mobilizadas nos discursos destes professores, formando muitas vezes um campo de disputas.

A entrevista com a professora que atua em Prática de Ensino dos anos iniciais hoje possibilita verificar as semelhanças e diferenças entre o que foi proposto e uma

concepção atual em ação no fazer curricular e sua articulação com as outras possibilidades de pensar a prática do currículo.

Nas considerações finais procurei construir um percurso contemplando aspectos teóricos que considerei fundamentais em relação à contribuição dessa pesquisa na discussão de história do currículo, destacando o entendimento do currículo como um híbrido. Destaquei também aspectos próprios do desenvolvimento dessa pesquisa no diálogo com as teorias estudadas, no sentido de trabalhar com as questões levantadas pela pesquisa e as análises das entrevistas realizadas, através das categorias de *prática de ensino, prática teoricamente fundamentada e prática de pesquisa* postuladas no trabalho. Por fim, procurei levantar novas questões que possam nortear futuras pesquisas em continuidade aos resultados do trabalho ora apresentado.

## CAPÍTULO I

### **O MAL ESTAR QUANDO “A TEORIA NA PRÁTICA É DIFERENTE”**

Neste capítulo procuro situar, a partir das discussões no campo do currículo, a minha abordagem, uma vez que é um campo constituído por diferentes visões com significados consagrados e outros ainda em construção, fato esse que requer, para seu estudo, uma atenção especial à dinâmica nele presente. Ainda no campo teórico, apresento algumas considerações sobre as práticas discursivas, tendo em vista que a pesquisa investiga os sentidos de prática em circulação na reformulação e implementação do currículo a partir das entrevistas com seis professores do curso de Pedagogia da UFRJ.

Por se tratar de uma abordagem no âmbito da linguagem, considero muito importante defrontar o leitor com as discussões que articulam conceitos tais como: ambivalência, disputas, tradições e inovações. Além disso, discuto a relação teoria e prática na formação docente compreendendo que esse é o grande desafio das instituições formadoras na interpretação das diretrizes oficiais para a reformulação do currículo, considerando a centralidade da prática neste processo.

Em relação à última seção deste capítulo, mencionada no parágrafo anterior, apresento também as discussões sobre o professor reflexivo de acordo com as formulações de Schön e Zeichner por entender serem as referências teóricas sobre as quais encontrei mais indícios nos textos oficiais.

#### I.1 – Situando os marcos teóricos da pesquisa

Primeiramente, vale destacar as áreas de estudo no campo do currículo no qual podemos situar três grupos: História do Currículo, Pós-estruturalismo e Currículo em Rede (LOPES e MACEDO, 2005a). Situo a minha pesquisa no contexto da História do Currículo porque pesquiso os sentidos de prática a partir das diretrizes oficiais de 2006 que definiram novas orientações para a formação do pedagogo. Nesse sentido, esta pesquisa investiga um objeto que está inserido num período marcado pela instituição das novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia com uma sequência de fatos e

ações que antecedem e procedem a mesma, não somente no cenário político global como também – alvo desta pesquisa - no cenário local de interpretação e implementação dessas diretrizes na reformulação do currículo da Faculdade de Educação da UFRJ.

As autoras citadas (2005a) descrevem que no campo de história do currículo no grupo do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) da UFRJ existem duas linhas de pesquisa, a saber: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares (p. 39). Este é o grupo ao qual pertenço. No entanto, situo minha pesquisa em um terceiro grupo de pesquisa do NEC que é o de história do currículo de cursos de educação superior. Essas linhas de pesquisa da UFRJ vêm se ampliando e incluindo também as leituras sobre o discurso e a linguagem, além dos aspectos multiculturais, que, segundo as autoras, estariam relacionados ao campo do pós-estruturalismo.

Entendo, assim, que a minha pesquisa se situa no campo de história do currículo, porém inclui o diálogo com a produção do campo pós-estruturalista em relação ao discurso e à linguagem. Na medida em que na minha pesquisa atribuí um valor especial aos sentidos de prática <sup>22</sup>, utilizando inclusive, como parte da metodologia, a entrevista semi-estruturada com professores, se tornou muito importante do ponto de vista teórico as leituras e o diálogo com o campo pós-estruturalista no que diz respeito ao discurso dos professores para conhecimento da atribuição dos sentidos de prática. Apoiando-me, principalmente, na idéia de que “é preciso conviver com a instabilidade e provisoriamente dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos” (p. 26) para a compreensão de um contexto que é socialmente construído a partir daqueles que nele dialogam e atuam no espaço-tempo.

De modo geral, a tendência do campo do currículo é esta de articulação de diferentes correntes teóricas configurando “um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições.” (LOPES e MACEDO, 2005a, p. 47).

---

<sup>22</sup> Pesquisar os *sentidos de prática* se tornou relevante com base em dois aspectos, a saber: 1) ao reconhecer a importância dos conflitos advindos da relação teoria prática na experiência de professores da educação básica no cotidiano da sala de aula; e, principalmente, 2) ao identificar o desafio de professores formadores de professores da educação básica ao reformular o currículo para atender às diretrizes de 2006 em relação à centralidade prática. Neste último aspecto noto que a prática é interpretada a partir de diferentes sentidos para os formadores, o que despertou meu interesse para pesquisar os sentidos de prática que circulam no momento de uma reforma de currículo.

Em outro texto de 2004, Macedo defende a idéia do currículo como híbrido, que pensado num espaço-tempo de fronteira, revela ambivalências em que convivem diferentes tradições culturais (p. 16). É nessa direção que também elaboro o texto desta dissertação, pois considero que diferentes culturas e diferentes sentidos se articulam nas instituições formadoras quando interpretam as diretrizes curriculares. Nesse sentido, um currículo representa a negociação das culturas e sentidos em disputa que se organiza em consenso provisório, mas também revela as diferenças que não são nem podem ser apagadas. Entendemos que o currículo de uma instituição formadora é elaborado a partir da recontextualização dos textos oficiais com lógicas distintas hibridizadas de acordo com os agentes que naquele espaço configuram suas práticas e discursos.

É com essas considerações iniciais que procuro entender as interpretações, a partir das diretrizes oficiais, para reformulação do currículo na instituição formadora, com a manifestação de ambivalências em relação à dimensão da prática e se constituindo por um híbrido das negociações e das disputas num determinado espaço-tempo.

Os conceitos de recontextualização e hibridização foram inicialmente compreendidos pela leitura que Alice Lopes (2005b) faz de Bernstein e Canclini, respectivamente, destacando a importância destes para a pesquisa das políticas de currículo, entendendo que não se trata de um processo seletivo da cultura somente. A constituição de um currículo é um processo de recontextualização dos textos com hibridização das práticas e dos discursos.

A recontextualização dos textos remete a uma sucessão, um modo pelo qual as idéias são novamente encadeadas no discurso e nos textos num processo cultural que não é de seleção. A hibridização, em sua origem etimológica, trata daquilo que é irregular e anômalo na medida em que não se iguala a nenhuma classificação previamente definida. O currículo se hibridiza nas práticas, conforme escrevem os autores, então, produzindo diferença.

No âmbito das interpretações temos, assim, que o currículo produz e é produzido por novos processos culturais a partir dos textos e discursos, e mantém as contradições e

a heterogeneidade que são próprias da multiplicidade de significados que circulam no contexto da prática <sup>23</sup>.

Os conceitos de recontextualização e hibridismo embora estejam ancorados em uma matriz estruturalista (LOPES, 2005b) foram articulados por Ball e por Lopes para análise das políticas de currículo que está constituída em matriz pós-estruturalista.

Tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo, contudo, não são modos de pensamento homogêneos, um e outro incluem autores com perspectivas diversas, mais ou menos próximas entre si e mais ou menos incongruentes. Defendo, portanto, que uma possível forma de entender tais diferenças e aproximações, bem como a fertilidade dessa associação e os problemas teórico-metodológicos dela decorrentes, pode ser pela análise do objeto de pesquisa a ser construído e dos conceitos a serem considerados na construção desse objeto. (LOPES, 2005b, p. 53).

Aproprio-me dessa explicação de Lopes para justificar, de igual modo, o uso destes conceitos juntamente com o de política de currículo, que também utilizo para pensar a lógica das diretrizes oficiais e das reformulações curriculares nelas baseadas. As diretrizes oficiais são importantes para entender as lógicas nela subjacentes, que influenciam as políticas locais das instituições formadoras, pois estas passam a ter que adequar seus currículos.

Desta forma, entendo que, essa pesquisa se insere no campo de história do currículo, mas se fundamenta em referenciais e discussões das políticas curriculares para pensar o currículo e a formação docente. É deste modo que deslizo para aportes teóricos pós-estruturalistas do campo das políticas de currículo e me distancio de outros referenciais mais específicos do campo de história do currículo. Sei o quanto é artificial, por vezes, separar estas discussões. No entanto, são escolhas importantes para a definição do objeto da pesquisa.

Dito isto, retorno à lógica do documento das diretrizes (DCP/2006) que busca estabelecer regularidades com o intuito de possibilitar uma formação pautada, especialmente, pela prática. Isso é proposto para que os professores em formação possam desenvolver competências para lidar com a diversidade cultural das escolas e dos alunos. Entendo que no processo de reformulação curricular, voltado para atender as diretrizes, diferentes interpretações expressam múltiplos significados do que seja a

---

<sup>23</sup> Mais a frente o contexto da prática será objeto de discussão.

centralidade prática de acordo com a DCP/2006, com implicações no desenvolvimento curricular – aspectos que já foram apresentados na introdução.

Esta política proposta pelas diretrizes atravessa os três contextos de referência de Ball (LOPES, 2004, 2005a). No entanto, refiro-me à relação com o contexto da prática no que tange às reinterpretações desenvolvidas em instituições formadoras, constituindo a prática dos professores formadores e em formação, ainda que entenda que os contextos das políticas educacionais se inter-relacionem e, por isso mesmo, se torna difícil isolar cada um para análise.

Nesta pesquisa o foco no contexto da prática justifica-se porque a questão chave que são os sentidos de prática tem como pano de fundo a relação teoria e prática em um currículo de curso de Pedagogia, sentidos estes atribuídos pelos professores formadores no desenvolvimento curricular voltado para a formação de professores com os saberes específicos da Pedagogia para o exercício docente.

Desta maneira compreendo que é neste foco do contexto da prática, no qual diferentes sentidos de prática entram em disputa na interpretação das diretrizes oficiais para reformulação do currículo, mas que também se articulam aos outros contextos de influência e de produção dos textos. Portanto, é no cenário da reforma curricular na instituição formadora que identifique a articulação dos contextos do ciclo contínuo de políticas de currículo na maneira como são mobilizados os sentidos de prática através da interpretação dos textos oficiais.

Para este entendimento tomo como referência a concepção de Ball, analisada por Lopes (2004, 2005a) e Mainardes (2006), em que o ciclo contínuo de políticas de currículo se articula através de contextos (contexto de influência, contexto de produção dos textos e contexto da prática) que interatuam nas leituras e interpretações para reformulação e desenvolvimento dos currículos. No contexto da prática um processo de disputas se constitui com influência dos demais contextos. A heterogeneidade de sentidos em circulação é articulada em todos os contextos para a constituição do currículo em reformulação híbrido de sentidos pela interpretação das políticas.

Mainardes escreve que: “o contexto da prática [segundo BOWE *et al.*, 1992] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (2006, p. 53). É uma concepção em que as direções de influência dos

textos são múltiplas e não determina uma linearidade, privilegiando, dessa forma, a idéia de uma arena política de disputas no contexto da prática, tal como na reformulação do currículo que, de acordo com as mudanças das diretrizes oficiais, promovem disputas, devido aos significados em operação nos discursos e às lógicas culturais.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (2006, p. 53)

Portanto, os discursos serão múltiplos na interpretação dos textos políticos porque se configuram a partir de diferentes compreensões sobre a leitura dos textos. É também para essa direção que Mainardes (Ibid., p.54) explica uma política como discurso, perspectiva que entende ser complementar àquela de política como texto, pois nas interpretações os leitores dos textos que disputam sentidos na arena dos discursos legitimam algumas vozes e as investem de autoridade. Este papel político e ativo dos professores, que Mainardes comenta, é um cenário fértil de disputas no campo discursivo. Entretanto, destaco que nesta pesquisa trato dos formadores de curso de Pedagogia.

Observo, igualmente, que Dias confirma esta idéia de diferentes leituras dos documentos oficiais tomando por base também a concepção do ciclo de políticas de Ball, quando afirma:

Não devemos nos esquecer que as diferentes formas de interpretação a que estão submetidos por diversos sujeitos e contextos singulares, impossibilita a leitura única, fechada ou completa dos documentos curriculares, como advoga Ball (1994, *apud* DIAS, 2009).<sup>24</sup>

O discurso que circula nos três contextos não percorre uma direção somente. Ao contrário, produz-se em diferentes direções<sup>25</sup>, de forma relacional, na medida em que

---

<sup>24</sup> DIAS, R. E. *A Pedagogia como Campo de Disputas*. Texto de um pronunciamento em mesa-redonda na Semana de Educação da UERJ: 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil, dia 22 de outubro de 2009.

<sup>25</sup> Faço uso das palavras de Lima que assim escreve em sua dissertação: “Estou operando com a idéia de políticas curriculares para além de um movimento verticalizado, em contraposição a perspectivas que entendem tais políticas ou como um movimento de ‘cima’ para ‘baixo’, marcado pelo poder central e pelos governos, ou como um movimento de ‘baixo’ para ‘cima’, tendo na prática seu campo de produção (PAIVA *et al.*, 2006). Lopes (2006) aponta que esta concepção permite-nos olhar para as políticas de

não é possível conceber uma única direção – seja da esfera oficial para a prática ou vice-versa -, percebe-se também o fato de, no contexto da prática, constituir-se num discurso híbrido multideterminado pelas esferas culturais dos agentes em interação.

Ball (2007), quando discute em seu artigo os discursos na reforma educacional que analisa e faz uma comparação entre o Reino Unido e os Estados Unidos, assim escreve:

Discursos então sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de auto-percepção e auto-apresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras. (2007, p. 98).

É dessa forma que entendo como, em minha pesquisa, os discursos que serão analisados em relação aos sentidos de prática a partir do processo de reformulação do currículo da FE/UFRJ privilegiam determinados aspectos em detrimento de outros, mas, principalmente, revelam a ambivalência em que posições favoráveis e contrárias são construídas em simultaneidade nos discursos.

I.2 – Pensando o campo da discursividade para a pesquisa dos sentidos de prática na relação teoria e prática

É no conjunto das ambivalências e disputas que se dão os embates discursivos que expressam uma multiplicidade de sentidos, no caso desta pesquisa – sobre prática -, que se forma um campo da discursividade. Campo da discursividade é denominado por Laclau e Mouffe (1985 *apud* MENDONÇA, 2007) para designar as ordens discursivas que disputam sentidos e constituem identidades, sendo então, “o espaço onde ocorrem as disputas discursivas.” (MENDONÇA, 2007: 250). Campo que constitui, para esta pesquisa, categoria fundamental de investigação, uma vez que a discussão sobre a prática, sobre a centralidade prática, envolve múltiplos significados em disputa, tanto na

---

forma a não dicotomizar teoria e prática, uma vez que estariam ocorrendo recontextualizações das práticas nas propostas e das propostas nas práticas. Assim, ambas devem ser tratadas de forma relacional”. LIMA, L. T. S. Políticas Curriculares para a Formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

reformulação e implementação do currículo, quanto no cotidiano da formação e dos formadores que se constituem em campo da discursividade.

Compreender o campo da discursividade como um campo relacional de sentidos, como escreve Mendonça (2007), é muito importante porque implica em se considerar disputas de sentidos, o que é diferente de se considerar a imposição de um sentido sobre os demais. Escreve o autor acerca da noção de hegemonia no contexto da teoria do discurso na qual não é possível um sentido contingente assumir uma universalidade diante da complexidade social.

Alguns dos sentidos de prática articulados nos discursos que deram suporte para a definição das categorias desta pesquisa, conforme veremos no terceiro capítulo, revelam as disputas entre os agentes da reformulação do currículo em questão na pesquisa, acentuando, ainda mais, ao que se refere Mendonça, sobre a tensão de fixação destes sentidos em disputa nos discursos, uma vez que a produção discursiva é constantemente afetada por outros discursos em circulação.

Mendonça (2007) quando discute a hegemonia dos discursos tendo como referência Laclau e Mouffe chama atenção para um discurso hegemônico que tenta se manter, mas essa hegemonia deve ser entendida como um “aglutinador. [pois] É, enfim, um discurso de unidade: unidade de diferenças” (2007, p. 250). Na tentativa de compreender esse campo da discursividade considero importante de se observar que as forças concorrentes em disputa quando têm definida uma força hegemônica poderão ser de uma maneira contingente e provisória porque “a fixação de sentidos é necessariamente parcial tendo em vista as constantes suturas” (Ibid., p. 250) com os outros discursos.

Os discursos não se apagam, mesmo quando vencidos em uma disputa. A dita “unidade das diferenças” é ilustrativa desse pensamento, pois não se trata de uma dominação de um discurso sobre o outro. O que se percebe numa reformulação, muitas vezes, não são somente rupturas e sim uma dinâmica acadêmica com as múltiplas vozes formadas por diversos sentidos inscritos por diferenças que preservam singularidades e continuam revelando essas, mesmo depois de definidos os processos de reformulação e implementação para um novo currículo.

A mim parece pertinente, nesta pesquisa, dispor do conceito de campo da discursividade, conforme desenvolvido acima. No entanto, a discussão sobre hegemonia

é de tal forma abrangente que opto por não me referenciar a ela e, sim, buscar analisar o campo da discursividade no contexto da prática, no sentido proposto pelo ciclo de políticas de currículo de Ball, utilizando os conceitos de recontextualização (Bernstein) e hibridização (Canclini) - a partir das leituras de Lopes e Macedo já referenciado na seção anterior – e que me possibilitam operar com os aspectos do discurso e dos textos oficiais, linguagem e currículo em última instância.

A partir das leituras acima comentadas, destaco que o campo da discursividade no contexto da prática de uma reformulação curricular em instituição de formação de professores se constitui num espaço de hibridização cultural formando uma mescla, cujas diferenças são preservadas por meio das disputas das práticas discursivas.

Esclareço, assim, que, para esta pesquisa, o sentido que busco compreender, a partir deste campo da discursividade, refere-se às construções discursivas formuladas na arena de disputas historicamente localizada na reformulação curricular e sua implementação acerca da centralidade prática das diretrizes oficiais de 2006 em uma instituição formadora.

Entendo, então, que não somente a discussão sobre hegemonia é abrangente demais para a minha abordagem como também meu interesse maior está na busca da “não-regularidade e a polissemia (diversidade) das práticas discursivas” conforme as idéias da produção de sentidos no cotidiano de acordo com Spink e Medrado (2004, p. 44). As autoras destacam que é pela desfamiliarização, ou seja, “é na ruptura com o habitual que se torna possível dar visibilidade aos sentidos” (Ibid., p. 45). Sentidos esses que me interessam na diferença de como logicamente se estruturam e se apresentam na arena de disputas e no contexto da prática.

Vale lembrar que o contexto da prática a que me refiro tem como embasamento teórico os contextos do ciclo contínuo de políticas de currículo de Ball. Particularmente, associo as discussões ao contexto da prática porque optei nesta pesquisa por estudar os sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular que teve por base as diretrizes oficiais de 2006. Portanto, é uma pesquisa no campo do currículo num contexto da prática de instituição de formação de formadores.

Os sentidos pesquisados no contexto da prática são produzidos em um momento que podemos pensar ser de ruptura, uma vez que nas diretrizes oficiais novas proposições fazem frente à anterior centralidade técnica no currículo de formação de

professores. No entanto, é possível constatar que, ao mesmo tempo, continuidades existem e concepções de uma dimensão técnica foram preservadas juntamente com as inovações da centralidade prática.

Nesta perspectiva, os diferentes estratos no discurso dos formadores revelam posições comuns e dissonantes, em convívio com permanências e disputas. É essa produção de sentidos construída de maneira ambígua entre os novos e os antigos sentidos em embates que procurei observar e compreender com toda sua polissemia e contradição em relação aos sentidos de prática nos discursos de professores que tomaram parte na reformulação e implementação do currículo da FE/UFRJ. Interessante reproduzir o que Spink e Medrado escrevem:

A compreensão das práticas discursivas deve levar em conta as permanências como, principalmente, as rupturas históricas, pela identificação do *velho* no *novo* e vice-versa, o que possibilita a explicação da dinâmica das transformações históricas e impulsiona sua transformação constante. (2004, p. 61).

No discurso, sentidos novos e antigos dialogam em um novo trânsito temporal onde passado, presente e futuro se presentificam no texto falado. As autoras trazem a necessidade de trabalhar três tempos históricos<sup>26</sup> no contexto discursivo como possibilidade de se abordar regularidades, permanências e polissemias dos enunciados<sup>27</sup>, mas dão destaque ao tempo longo que marca os conteúdos culturais.

É com base nesta leitura sobre discurso, das autoras citadas, que entendo a reformulação de um currículo como instituindo uma estabilidade provisória, ao mesmo tempo em que reconheço a irregularidade como não permanente, na medida em que sentidos são reeditados da mesma forma que novos sentidos se constituem pelas inovações. Numa incessante e contínua produção de sentidos, mas que também permite o acesso aos sentidos historicamente construídos (de um tempo longo) formando, assim, um conjunto de permanências e inovações de sentidos.

---

<sup>26</sup> “O *tempo longo*, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o *tempo vivido*, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o *tempo curto*, marcado pelos processos dialógicos” (Ibid., p. 51).

<sup>27</sup> A expressão enunciado as autoras se utilizam de uma compreensão de Bakhtin que, na perspectiva de uma prática social da linguagem, os enunciados possibilitam a dialogia que em palavras processa uma conversação com as vozes, os interlocutores.

As autoras ainda ressaltam que: “É nesse tempo histórico que podemos aprender os repertórios disponíveis que serão moldados pelas contingências sociais de época, constituindo as vozes de outrora que povoam nossos enunciados” (Ibid., p.51). O campo da discursividade está organizado nesse tempo histórico sem que, contudo, um repertório se sobreponha ao outro, pelo contrário, se compreende que são operadores interdependentes.

A rigor, o campo da discursividade e o tempo histórico, da forma como entendo, se assemelha (não afirmo que sejam o mesmo) ao que expõe Macedo (2004) sobre o currículo ser um espaço-tempo de fronteira com ambiguidades, uma vez que no enfrentamento dos embates discursivos, nas lógicas temporais e na fronteira entre os saberes é que se constituem os currículos.

Baseando-me nas contribuições teóricas até agora apresentadas é que entendo, para a realização dessa pesquisa, que o discurso sobre a prática no âmbito da reforma curricular do curso de Pedagogia é constituído por textos oficiais, por embates locais entre tradições e inovações na interpretação do currículo, por contextos plurais nos quais textos e culturas são recontextualizados e hibridizados na polissemia das práticas discursivas.

Para finalizar esta seção, trago a definição de práticas discursivas segundo Spink e Medrado:

Podemos definir, assim, *práticas discursivas* como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. As práticas discursivas têm como elementos constitutivos: a dinâmica, ou seja, os *enunciados* orientados por *voces*; as formas, que são os *sprech genres* (definidos acima); e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos. (2004, p. 45)

Entendo, a partir das autoras, que as práticas discursivas estão, não somente no campo da linguagem, mas abrangem a linguagem em ação. É nesse sentido que afirmo essa minha opção teórica para reflexão e discussão sobre os sentidos de prática mobilizados na reforma do currículo no qual os discursos produzem sentidos e as ações transformam o cotidiano. Desta forma, que inicialmente entendo currículo e linguagem como articulações da abordagem teórica no campo de história do currículo e percebo a

necessidade de maior imbricação entre essas abordagens como um desafio futuro para continuidade desta pesquisa.

### I.3 – Aspectos teóricos da relação teoria prática na formação docente

Esta pesquisa se situa no campo de História do Currículo, porém com uma particularidade que é um estudo relacionado ao currículo da formação docente. A partir das diretrizes oficiais de 2006 para o currículo do curso de Pedagogia, o cotidiano dos formadores foi impactado com o forte investimento numa centralidade prática. Os formadores passaram a ter que refletir muito mais na relação teoria e prática no contexto de formação, para criar condições de como operar essa relação nos saberes específicos de sua docência.

Levando em consideração as leituras sobre currículo, brevemente apresentadas na introdução, compreendo que a dicotomia entre teoria e prática faz parte de um contexto desde os primeiros estudos sobre o currículo. No entanto, os estudos mais recentes sobre currículo, introduzem discussões com os conceitos, como mencionados no item anterior, de recontextualização com hibridismo, com leituras múltiplas e sentidos diferentes operando simultaneamente. Dessa forma, diferenciando-se de um pensamento dicotomizado, o que me parece também ter afetado a discussão sobre a relação teoria e prática, embora esse ainda seja um dos maiores desafios para os formadores no contexto da formação, é a dificuldade em articular teoria e prática de maneira a imbricar experiências e saberes, constituindo conhecimento e profissionalização.

Nesta temática, no particular do trabalho docente, identifico duas abordagens relacionadas às questões da prática sobre um novo olhar da relação teoria e prática que são: uma referente à idéia do professor-pesquisador da sua prática, com forte influência da possibilidade de uma pesquisa-ação para defesa de um modelo formativo-investigativo. Neste grupo o alicerce teórico é constituído pelas contribuições de Lawrence Stenhouse e John Elliott. O primeiro deles está identificado com o “modelo de processo”, que se contrapunha ao modelo de objetivos, do campo do currículo inglês da década de 1960, e se colocava contra a racionalidade técnica. O modelo de processo “é o enfoque nos princípios e nos valores a serem desenvolvidos e não nos resultados pré-

fixados a serem atingidos pelos professores [este que seria próprio do modelo de objetivos da racionalidade técnica]” (PEREIRA, 1998, p. 159) e, no meu entender, é um debate que se assemelha com as discussões do campo do currículo no Brasil e que tomaram parte igualmente na fundamentação das DCP de 2006.

O outro grupo de abordagem, em relação ao trabalho docente, trata a formação do professor como uma prática reflexiva e aponta para a necessidade de reflexão-nação, também, como contraponto à racionalidade técnica, pois entende que essa não dá conta da complexidade e singularidade dos desafios em educação. Nesse grupo destacam-se os fundamentos teóricos de Donald Schön e Kenneth Zeichner (embora este guarde diferenças, pois também tem influência de Stenhouse) sobre a reflexão-nação e o desenvolvimento profissional, desta forma, mais relacionadas a um fazer profissional.

Noto que algumas das novas propostas curriculares para formação de professores têm subentendida a experimentação de fórmulas consideradas de sucesso a partir de metas e resultados esperados para a melhoria do aprendizado dos alunos destes futuros professores. Nesta perspectiva, percebo que a concepção de uma racionalidade técnica com a tônica de resultados e sucessos ou fracassos, embora questionada e criticada por teóricos (vide parágrafos anteriores), continua coexistindo nas novas propostas, ainda que de uma maneira, a meu ver, com menor visibilidade, ou até, escamoteada. Desta forma, alguns princípios de uma racionalidade técnica estão perpetuados como um valor acadêmico-científico e como permanência, tanto nos documentos oficiais, quanto nos currículos e no cotidiano docente, muito embora de forma hibridizada, como discutem certos autores<sup>28</sup>.

Neste sentido, considero também que certo desprestígio referente à prática se mantém, embora se construa argumentos e teorias favoráveis a prática como um valor. Mas, o que está mais forte nessa perspectiva é a idéia da possibilidade de se formar o educador com um equipamento teórico-técnico que lhe garanta as melhores condições para atuar no cotidiano das escolas, a fim de superar alguns impasses da experiência profissional.

---

<sup>28</sup> A esse respeito destaco a contribuição das leituras de Andrade et al. (2004) e Monteiro (2001) já apresentadas na introdução dessa dissertação.

E, como expressou Dias, na mesa-redonda da UERJ em 2009 <sup>29</sup>, o conteúdo das diretrizes do curso de Pedagogia, acerca da centralidade prática, não se mostra diferente em relação a algumas proposições defendidas pelos núcleos discursivos. Na medida em que a relação com a realidade, especial neste contexto formativo, cria a condição para ser “possível construir conhecimento necessário para a educação, fragilizando o desejado vínculo entre teoria e prática”.

Dito de outro modo, segundo o texto oficial, seria o bastante incorporar a realidade ao contexto da formação para que se tivesse o exercício da prática. Entendo que essa é uma forma de não problematizar a prática, mas apenas incorporar ao currículo sem reconhecer o conhecimento específico que pode ser desenvolvido a partir desta também e, particularmente, articulando com a teoria (conforme alertou Dias) e os saberes docentes.

A contradição em documento oficial, quando mantém a racionalidade técnica mesmo sendo o propósito constituir uma racionalidade prática, é própria de um momento de mudança de proposições em que se dinamizam teorias e concepções tradicionais se mostram em embates com o novo, num processo de fluxos ativos em que permanecem tradições ao mesmo tempo em que essas são provocadas por inovações.

Entendo que Schön (2000) problematiza a situação discutida nos parágrafos acima quando debate sobre o imperativo de se formar o professor como profissional reflexivo para as atuais demandas da prática. O autor parte do pressuposto de que qualquer profissional se envolve com várias situações de conflito na prática, e por isso afirma que “os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática” (p. 21). Essa idéia de Schön, do professor reflexivo, foi amplamente disseminada nos espaços de formação e serviu de base conceitual para alguns currículos de formação de educadores.

Considero relevante pensar a experimentação prática, do ponto de vista da formação docente, como sendo um espaço em que emergem problemas a serem solucionados, problemas esses que a técnica por si só muitas vezes não é suficiente para busca de soluções. É nesse sentido que a prática torna-se um espaço-tempo na qual se

---

<sup>29</sup> DIAS, R. E. *A Pedagogia como Campo de Disputas*. Texto de um pronunciamento em mesa-redonda na Semana de Educação da UERJ: 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil, dia 22 de outubro de 2009.

apresentam situações em que a improvisação é a forma de solucionar problemas, que de outro modo não encontrariam solução no repertório técnico-experiencial.

Mas, na medida em que se incorporam ao currículo de formadores as demandas da prática e, também, de acordo com a centralidade prática expressa nas diretrizes, então, cada vez mais os formadores de formadores se vêem tendo que refletir sobre a relação teoria e prática no currículo e na prática das disciplinas da formação.

Schön expressa sobre a situação da atuação de professores nas escolas e identifica que eles exercitam nas “zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores”, uma vez que dessa forma “escapam aos cânones da racionalidade técnica” (Ibid., p. 17) e a improvisação se torna, então, uma possibilidade como um talento próprio, além do uso que cada profissional faz das técnicas e da ciência aplicada.

Segundo Schön (2000, p. 18) estas zonas indeterminadas da prática tomam parte no fazer profissional atual em meio à sociedade que demanda soluções cada vez mais complexas aos profissionais. Conseqüentemente, observa uma crise de confiança profissional que se estende à formação profissional. Neste cenário, a discussão de Schön se volta para a epistemologia da prática profissional e percebo, assim, a complexidade em relação aos sentidos de prática no currículo de formação. A base teórica de Schön, de certa forma, é visível nos textos curriculares em relação à prática, porém penso que nesses documentos é tratada sem a necessária problematização.

O conceito de professor reflexivo foi quase que banalizado nas discussões no âmbito educacional, sendo utilizado sem o devido aprofundamento da questão. Nesse sentido, interrogo: o que seria então um professor reflexivo? De que maneira a formação apontaria para essa necessidade? De que forma o currículo atenderia a essa concepção? A reflexão, em si, é suficiente para estabelecer um diálogo e uma relação entre teoria e prática?

Estes são alguns questionamentos que podem fomentar e amadurecer a necessária complexidade de como deve ser tratada a relação teoria e prática no universo da formação de formadores.

Em alguns aspectos considero que Tardif aprofundou o tema quando definiu a epistemologia da prática profissional como sendo “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para

desempenhar todas as tarefas” (TARDIF, 2000, p. 13). Posto isso, posso pensar que o conjunto dos saberes também se constitui de uma formação universitária, em especial, alicerçada num conhecimento que articula a relação entre teoria e prática.

Como expressou Tardif (2000), existe um forte movimento pela profissionalização docente - creio que as DCP de 2006 sejam uma representação da tentativa hegemônica desse movimento -, ainda que paralelo a uma crise do profissionalismo que se estende até mesmo nas profissões de maior prestígio. Nesse sentido, podemos deduzir que o movimento de profissionalização dos professores, além de expressão de luta dos docentes por melhores condições de trabalho, reflete uma política pública voltada para um processo acelerado de melhoria da formação de professores de maneira bastante pragmática para que um projeto de sociedade com valorização da educação se torne viável.

Contudo, esse novo projeto social, implementado através de política educacional legítima e amplamente disseminada (PCNs, Resoluções do CNE e outros), precisa também atender demandas específicas de alguns campos do conhecimento. Assim, é possível perceber que as disputas entre as disciplinas e a forma como essas devem ser trabalhadas na formação universitária estão sempre presentes na área do currículo, uma vez que não existe um consenso sobre os conteúdos, competências e habilidades que possam ser consideradas elementares na formação de professores.

A prática é um desses componentes curriculares que mais conforto traz e mesmo assim se constituiu como uma força e centralidade nos textos oficiais, no entanto, na reformulação do currículo das instituições formadoras a complexidade das contradições sobre a prática acentuou os debates e não silenciou as diferenças.

Para Schön existe uma hierarquia que se explicita da seguinte forma: o currículo privilegia, primeiramente, as ciências de referência, depois as ciências aplicadas e, por último, o espaço da prática para solução de problemas. Nessa hierarquização se confirma a desvalorização da prática e o privilégio das ciências de referência nos currículos, mesmo quando a centralidade prática se torna uma dimensão, como no caso do currículo da formação de professores.

Procurando, então, avançar um pouco mais na compreensão da abordagem de Schön sobre o professor reflexivo e, assim, é possível notar que o autor não descarta o conhecimento prévio do professor, pelo contrário, considera que é a partir do repertório

de conhecimentos por ele acumulado que é possível formar uma solução criativa-singular para cada novo desafio.

É desta forma que Schön compreende que se pode conhecer-na-ação que assim descreve: “Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (2000, p. 32). Mas, também, considera possível uma reflexão-na-ação no momento mesmo da ação de tal maneira que essa reflexão interfira na situação em andamento e, assim, a própria reflexão dá nova forma ao que está sendo feito. Embora a diferença entre as duas formas (conhecer-na-ação e reflexão-na-ação) pareça sutil, Schön as distingue para afirmar que a reflexão-na-ação é o que colabora na aquisição do que chama de “talento artístico”, quando é possível refletir sobre o resultado da reflexão das respostas imediatas do cotidiano profissional.

É desta maneira que Schön chama atenção para a tradicional questão que se refere à relação teoria e prática, formação acadêmica e prática profissional, que considera “como enraizada na epistemologia da prática dominante” (Ibid. p. 21), advindo daí a idéia de um conhecimento-na-ação que tem a dinamicidade da prática e a conquista de um conhecimento, mas que não necessariamente se produz uma consciência possível de verbalização sobre o conhecimento, por isto Schön diz ser um processo tácito e espontâneo. Nesse sentido, é diferente da reflexão-na-ação, pois nesse conceito,

em sua base está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também, em todos os outros modos de competência profissional. (2000, p. 39).

É nesse ponto que identifico a divergência entre a idéia de Schön sobre reflexão-na-ação e a idéia de Zeichner, pois este considera que a reflexão somente pode ser pensada com base em dois pressupostos: como um ato dialógico e como uma das dimensões do trabalho pedagógico (1998, p. 244). Para Zeichner, não se trata de pensar uma reflexão como processo individual em que não se considere as condições de produção do trabalho pedagógico propriamente dito. Então, escreve Zeichner: “A busca

do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina entre o ato e o pensamento” (1998, p. 248).

A defesa de Zeichner da pesquisa-ação, que se fundamenta nas idéias de Stenhouse, segue o caminho da valorização da ação docente na pesquisa científica de modo a fazer uma teorização da prática onde estejam presentes os acadêmicos-pesquisadores e os professores-pesquisadores em colaboração. Pois, desta maneira, o autor entende que a reflexão não será de forma individualizada e sem que favoreça a dicotomia entre academia e prática docente, valorizando a primeira e desvalorizando a segunda.

Penso que a legitimidade e atualidade das idéias de Zeichner não se traduzem no desmerecimento e instabilidade das idéias de Schön, mas podem sim significar um processo de transformação além daquele que as novas diretrizes oficiais brasileiras e as instituições formadoras no Brasil possam nesse momento se dar conta na tentativa de romper com a racionalidade técnica. Além disso, me parece que a idéia da pesquisa como princípio formativo é um dos sentidos de prática que mostra menos contradição e maior convergência na aceitação e materialização dos currículos.

A leitura que fiz de Chartier (2007) sobre um estudo de caso me pareceu semelhante em relação ao conceito de reflexão-na-ação de Schön, quando percebe a habilidade de uma professora em selecionar indícios em sua prática que gerava respostas intuitivas, devido à urgência das contingências de sala de aula, mas que não se considerava capaz de organizar um discurso acerca das suas experiências vividas com os alunos.

Neste caso, comentado no parágrafo acima, a autora trata de situação do cotidiano escolar de professores, diferente de minha abordagem que trata da formação de formadores. No entanto, considere interessante trazer esta situação que reflete como os professores, no exercício docente, enfrentam dilemas com a prática que afetam sua identidade profissional. Nessa situação, Chartier percebe que aquela professora não tinha consciência da habilidade de explorar todos os sentidos e respostas produzidos como uma competência adquirida (p. 197).

Considero que esta habilidade é própria da prática que se trata de uma maneira de ser no mundo, de assumir simbolicamente uma posição e que se constitui por meio de embates e conflitos que estabelecem representações na prática profissional e podem

se manifestar como resistência, como manutenções, como regularidades e tentativas de inovações, por exemplo.

Entendo que esta maneira de ser no mundo é constituída subjetivamente, perpassa a formação, se articulando nos espaços da prática e no campo da discursividade nos currículos de formação docente.

As Resoluções (de 2002 e 2006) referidas no início da introdução favorecem uma formação que, além de garantir a formação para docência dos conteúdos essenciais a serem ensinados, garante, também, que o professor vivencie atividades de formação que reconhecem na prática um espaço-tempo estratégico. A valorização do professor e de sua prática reconhece-os como atores de um contexto, que desenvolvem saberes diferenciados para alcançar seus objetivos <sup>30</sup>.

Penso, então, que se torna relevante, ao trabalhar as idéias no campo do currículo, ter em consideração a dimensão política que atravessa a cultura, e vice-versa, pois dessa forma é possível integrar perspectivas diferentes que são representadas simbolicamente pelos agentes educacionais envolvidos na formação com toda a heterogeneidade que existe na sociedade. Desta forma se torna possível, também, reconhecer o cenário de disputas e tensões bastante complexo na formação docente semelhante ao que na sociedade se vivencia. No caso do currículo do curso de Pedagogia, a ambiguidade sobre a formação de especialistas ou docentes é uma das expressões dessa tensão <sup>31</sup>.

A ambiguidade acima comentada, presente até os dias mais recentes, é uma discussão reveladora de embates tanto no plano teórico quanto no plano prático, que afeta e é afetado pelas políticas educacionais.

Pode-se pensar também que a ampliação da carga horária de prática facilita a aproximação com os conflitos e as tensões existentes entre a prática e a teoria, posto que não devemos tratá-las de forma dicotômica. Mas, por outro lado, existe um paradoxo, na

---

<sup>30</sup> Tardif trabalha com as seguintes categorias de saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Sobre esse assunto ver: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<sup>31</sup> Sobre esse assunto ver: FONSECA, M.V.R. Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

medida em que a diferença entre a prática e a teoria se naturalizou, ao mesmo tempo em que se busca criar parâmetros de aproximação na profissionalização.

Trata-se aqui da antiga idéia do que se ensina na universidade é diferente do que se faz na prática, distinguindo conhecimento universitário de conhecimento prático, além de hierarquizar o primeiro como melhor e legítimo, ao contrário do segundo, que é considerado como frágil e ilegítimo.

No documento CNE/CP N° 1 de 2002 <sup>32</sup> é acentuada a dimensão da prática, não restrita somente ao estágio curricular supervisionado, conforme escrito no art. 13 “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Este documento, embora não seja o específico para o curso de Pedagogia, foi um primeiro passo na legitimidade da centralidade prática em termos de políticas educacionais. É curioso perceber que, embora o curso de Pedagogia se afirme como Licenciatura, foi elaborado um documento em separado das outras Licenciaturas.

Reitero que a proposta de ampliação do espaço da prática na formação de professores resgata a possibilidade de articulação entre teoria e prática, bem como relança um conjunto de discussões que já tiveram uma dicotomia nos discursos ao tratar separadamente conflitos entre o conhecimento universitário e o conhecimento da prática, o global e o particular, o micro e o macro, que, agora, considero ter uma forma discursiva de convívio com ambivalências e ambiguidades assumidas explicitamente. A Resolução citada no início do parágrafo anterior revela isso, os múltiplos sentidos de prática que foram hibridizados tanto em seu texto quanto nas interpretações sobre o mesmo.

Outro aspecto relevante é o fato do relato das experiências de sala de aula, na prática do estágio supervisionado na formação de professores, onde os alunos se deparam com uma realidade que chama atenção sobre a observação da frequência com que os docentes se utilizam da “improvisação” em suas práticas profissionais. Os alunos, então, buscam durante a formação, conhecimentos, técnicas que possam

---

<sup>32</sup> BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

compreender os saberes e competências mobilizados, de tal forma que possam reduzir os improvisos e a sensação de desconforto nessas situações.

Este conjunto de questões até agora expressa e em discussão se trata de um diálogo formado por discursos híbridos sobre os sentidos de prática no currículo de formação docente e remete ao que Lopes assim escreve: “é a partir da idéia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura” (2005, p. 56). Digo, assim, que se trata de um discurso híbrido na constituição do processo formativo e da identidade profissional com sentidos múltiplos sobre a prática.

A aproximação entre o micro e o macro, de lógicas globais e lógicas locais, se constitui na tensão onde não existe uma ordem, muito pelo contrário, existe a simultaneidade de agentes em disputa, com tensões permanentes, sem a revelação de uma única identidade. Sobretudo, não há uma única categoria explicativa e essencialista do sujeito que possa, por exemplo, definir um currículo para a formação de professores.

Provavelmente, o currículo da formação de formadores deixará transparecer estas tensões e não garantirá uma identidade única nos cursos, sendo que a impossibilidade de fixidez estará revelada nos diferentes discursos dos formadores que representam distintas comunidades científicas, de acordo com os saberes específicos que exercitam na sua atuação docente.

O campo do currículo, este que na pesquisa destaco como preocupação, assim como o campo da didática, embora este aqui seja uma preocupação secundária, são fundamentais para a reflexão sobre, por exemplo, a relação entre formação docente e cultura. Na medida em que nas Resoluções CNE/CP é ampliada a dimensão da prática nos currículos de formação de professores, é fato que cada vez mais a cultura estará intrinsecamente presente na arena de disputas no currículo como portador que é de significados que traduzem conflitos. Particularmente, no diz respeito à dimensão da prática como espaço de cultura no que tem de mais multicultural e plural.

Portanto, pode-se perceber que existem desafios frequentes nos processos híbridos comentados em Lopes que assim escreve:

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura

heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante... As ambivalências dos textos das propostas curriculares, por exemplo, produziram e continuam a produzir as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo em que engendram zonas de escape dessa dominância. (LOPES, 2005, p. 60).

Trata-se, no meu entender, de poder destacar a fertilidade da pesquisa sobre formação de professores no campo complexo e multideterminado que é a Educação. Mais ainda, percebendo que este diálogo entre teoria e prática abre possibilidades para que os docentes compreendam os saberes por eles elaborados, mesmo com o enfrentamento de fragilidades em sua formação. Trabalhar na tensão entre as diretrizes oficiais e, como assinala Sacristan (2000, p. 168), “a “resistência”, burladora de coerções diversas, isto é, uma ação política e não meramente adaptativa”, é lembrar que esse processo sempre resguarda uma margem de autonomia na modelação do que será o currículo na prática.

Estas abordagens me levam a formular as seguintes perguntas: os formadores sabem escutar as necessidades e questões dos alunos em formação no campo? E, mais: é suficiente a formulação nos documentos oficiais da ampliação da prática para que esta obtenha um status privilegiado?

No senso comum percebo que a identidade profissional do professor se relaciona ao seguinte dizer: “eu aprendo é na prática”, de forma a diferenciar o espaço da teoria do espaço da prática e, também, de revelar a dificuldade de integração entre teoria e prática.

Na formação de professores, o espaço da prática causa desconforto na medida em que o aluno deve buscar certo conhecimento, que a universidade não oferece, ficando evidente que o conhecimento universitário não é absoluto nem está pronto. No entanto, isso não é exclusivo da formação docente, pois em profissões como medicina e advocacia, por exemplo, os espaços de prática se apresentam como essenciais ao processo de formação.

A conceituação de Tardif (2000) sobre os saberes docentes está no sentido contrário da consideração de que a prática seja um lugar de vazio, pois, na medida em que se valoriza um conhecimento próprio do professor que é fundamental na identidade profissional, o espaço da prática tem potencialidade de formação uma vez que é parte da identidade profissional.

Na concepção de Tardif, os saberes profissionais dos professores são “personalizados e situados” porque são “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido”. (2000, p. 16).

## CAPÍTULO II

### A PRÁTICA NA TEORIA, NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO CURRÍCULO

A formação inicial de professores é um tema que tem sido investigado cada vez mais nas pesquisas de muitos estudiosos e mantém um paralelo com a preocupação de um conjunto de discussões e deliberações no plano das políticas públicas na área educacional. Este interesse se deve a muitos fatores e, dentre estes, chama atenção a necessidade de melhorar o desempenho escolar dos alunos da educação básica, tendo em vista o baixo resultado dos mesmos que são apontados pelas avaliações governamentais. Neste sentido, ganha destaque a preocupação com a formação inicial dos professores que compõe o quadro funcional diretamente em contato com estes alunos.

É no âmbito da formação inicial que procuro pensar os sentidos de prática que circulam na profissionalização docente, uma vez que desde a formulação das DCN (2001, 2002) e das DCP (2006)<sup>33</sup> - documentos oficiais que instituíram a centralidade prática nos currículos de formação de professores -, as instituições formadoras passaram por reformulações em seus currículos pautadas por esses documentos. Entretanto, não se pode dizer que estas reformulações são organizadas a partir de um processo simples de mudança e implementação, na medida em que os agentes envolvidos nesse processo são sujeitos de autonomia constituídos de interesses diversos, geradores de disputas e conflitos inerentes ao processo de uma dada mudança.

Penso, assim como expôs Dias, que desde o início do processo de discussão sobre as mudanças das Diretrizes diferentes interesses disputaram suas posições tanto no contexto de formulação dos textos quanto no contexto da prática, aqui fazendo referência ao ciclo de políticas de Ball, e dessa forma os embates constituem negociações com consensos, e por vezes, sem possibilidades de consenso. É desse jeito que extraí uma idéia da exposição de Dias:

Reafirmo que nesses processos não atuam apenas representantes do governo ou Estado, mas membros da comunidade epistêmica da

---

<sup>33</sup> DCP/2006 é o documento de especial interesse nesta pesquisa, pois se refere exclusivamente ao currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, porém cito os documentos anteriores que deram a base para a centralidade prática no currículo de formação de professores em nível de licenciatura e depois, então, no currículo da formação de pedagogos.

formação de professores que participam, de várias formas, com a finalidade de influenciar nas decisões sobre essa política. O resultado dessa tensão se configura na co-existência de duas Diretrizes para a formação de professores para os anos iniciais, ao invés da definição de uma única Diretriz que articulasse, amplamente, as diferentes posições disputadas discursivamente em torno dessa formação. (2009)<sup>34</sup>.

As questões levantadas por esta autora me fizeram entender que este novo balizador da organização curricular da formação inicial do professor da educação básica, marcado pela centralidade prática, inseriu discussões próprias das reflexões e demandas de muitos professores, advindos da complexidade de sua prática profissional que são de natureza diversificada, envolvendo impasses, conflitos do impacto de técnicas e conhecimentos da formação no contato com o cotidiano escolar.

A precariedade da formação inicial vinha sendo tratada com uma política de incentivo à formação continuada para suprir os possíveis déficits da formação inicial, mas isto não foi suficiente para superar um quadro de dificuldades e muita responsabilidade posta na atuação dos professores.

No caso, a idéia de dar maior relevância à formação inicial se solidificou, mas não sem contradições, pois permaneceu uma aposta na formação continuada de acordo com as mudanças no Parecer CNE/CP N° 3/2006 de 21 de fevereiro de 2006<sup>35</sup> que reexaminou o Parecer CNE/CP N° 5/2005 de 13 de dezembro de 2005<sup>36</sup>, e alterou o artigo 14 na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 que deu origem às DCP/2006, cujo artigo assim formula:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP Nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

---

<sup>34</sup> Texto com o título “A Pedagogia como um Campo de Disputas” fornecido pela autora à professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro referente à apresentação em mesa-redonda por ocasião da Semana de Educação da UERJ: 70 anos de Curso de Pedagogia no Brasil, em 22 de outubro de 2009.

<sup>35</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Parecer nº 03/2006. DF: MEC/CNE, 2006.

<sup>36</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. DF: MEC/CNE, 2005.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.<sup>37</sup>

Desta forma, a permanência de uma aposta na formação continuada influenciou um reexame de parecer, dando origem a uma emenda retificadora, conforme o artigo 14 acima transcrito. E outra vez fica, no meu entender, a valorização da formação continuada como aprofundamento profissional no consenso da política educacional. Chamo atenção para esse fato, embora considere que, com a velocidade das mudanças e a forma como essas ocorrem na sociedade contemporânea, não seja possível dispensar a necessidade da formação continuada. Mas, neste texto do art. 14 o marcante é que a formação continuada é prevista como formação de profissionais da educação como complementar à formação inicial, na medida em que dessa foram excluídas as habilitações. Revelação da hibridização de um texto oficial que contém marca das disputas no campo do currículo de pedagogia e da legitimidade que se constitui em torno da base da formação inicial ser a docência.

Uma outra questão que considero relevante pensar é o impasse a que chegou a formação inicial cuja solução estava em mudar ou mudar e, nessa perspectiva, um processo foi se organizando, tanto no nível das políticas quanto no âmbito das discussões do meio docente. Este processo teve como centralidade a passagem de uma racionalidade técnica para uma aposta num modelo curricular pautado na racionalidade prática (ANDRADE et al., 2004). Mas, afinal o que é essa prática? O que essa prática representa na formação docente? Quais as implicações dessa prática no pensamento dos formadores?

Bem, muitas questões e desdobramentos surgem daí e serão desenvolvidos neste capítulo que tem como foco refletir e investigar os sentidos de prática a partir de abordagens teóricas e de documentos oficiais, e suas relações com o contexto cultural.

---

<sup>37</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. DF: MEC/CNE, 2006.

Digo contexto cultural, pois entendo que a prática – referida na dimensão prática do currículo - é um lugar de cultura no sentido de que se o currículo para alguns estudiosos do campo é compreendido como um processo de seleção da cultura no qual está inserido, para outros, pelo contrário, com os quais me aproximo teoricamente, a concepção é do currículo como um espaço-tempo de fronteira em cujo terreno ocorrem disputas como expressão de múltiplos sentidos que em última instância fazem parte da cultura (MACEDO, 2004). Mas, não uma cultura que foi selecionada sem dissensos ou ambiguidades, e sim a cultura das diferenças, dos embates e das tensões, numa abordagem pós-estruturalista como sinalizei no capítulo I.

Portanto, nesta pesquisa, trabalho com a idéia de que a prática é esse espaço de fluxos da cultura em toda sua complexidade, mobilizando e circulando discursos de formas heterogêneas e é dessa forma que se apresenta nos currículos de formação de professores. Essas idéias foram compreendidas a partir da leitura já citada no capítulo I, que tomo como referência o texto de Lopes (2005b) aonde a constituição de um currículo é tratada como um processo de recontextualização dos textos com hibridização das práticas e dos discursos.

Na medida em que associo, aqui nesta pesquisa, a prática ao contexto cultural é importante esclarecer a forma como entendo que a cultura imbrica seus valores e sentidos em relação à prática, assim como também a prática se apropria dos mesmos. A recontextualização é produzida nas múltiplas abordagens mobilizadas, nos contextos políticos educacionais (conforme Ball), para a formulação das diretrizes oficiais. E nas diferentes interpretações dessas por aqueles que participam da organização curricular nas unidades de ensino formadoras, e, dessa forma, a hibridização desses discursos se mostra nas práticas também hibridizadas de formadores e professores.

Penso, então, que as práticas estão diretamente relacionadas, ou melhor, imbricadas, com a cultura que se manifesta em toda sua diversidade nos embates e não pode ser entendida como uma quimera que foi selecionada na sua melhor forma para constituir uma estrutura curricular, não. O currículo não pode ser pensado como uma estrutura fixa, ao contrário disso, o currículo, para além das práticas, tem uma estrutura de organização que é como se apresenta materializado, mas o discurso que dele participa e dele se produz é constituído da heterogeneidade da cultura.

Baseio-me em Macedo (2004) que comunga da idéia da defesa do currículo como um híbrido, que quando pensado como um espaço-tempo de fronteira revela ambivalências em que convivem diferentes tradições culturais (p. 16). Desta forma, reafirmo que a prática destacada pela centralidade prática dos currículos de formação inicial é território onde são negociadas diferenças e as disputas são travadas de forma viva entre tradições e inovações. Portanto, não estou me referindo a uma cultura apartada ou elitizada, tampouco uma cultura essencializada ou universal. Mas, uma cultura ou culturas que se mesclam nos espaços de formação, nos currículos, no e com os agentes educacionais.

O que foi acima exposto sobre a cultura partiu de uma compreensão na qual me utilizo também da leitura de Costa (2001) sobre os Estudos Culturais, que pude entender se tratar de um campo de grande repercussão nos estudos sobre currículo. A autora escreve que estes estudos revolucionaram a teoria cultural em meados do século XX que, na época, era caracterizado por um etnocentrismo cultural dominante. Busco incorporar estas leituras dos estudos culturais, uma vez que, de acordo com esta autora, a cultura é um dos principais *lócus* de contestação das divisões desiguais da sociedade pós-industrial de acordo com Stuart Hall (COSTA, 2001, p. 138).

Neste sentido procuro pensar como que para a prática é importante uma compreensão de cultura, em relação com esta, que integre representações múltiplas numa arena em movimento – *lócus* de contestação - e com a possibilidade de manifestação de silêncios e resistências, cujas forças operam na reformulação e implementação de um currículo. A estabilidade nessa arena não pode ser consensual nem perene, pois a provisoriedade é uma forte característica da prática, uma vez que é nela que se manifestam improvisos e indeterminações, portanto, o consenso terá sempre a marca de uma provisoriedade enquanto as forças em disputa não se organizarem de outra forma de acordo com novos embates e diferenças culturais. Muito embora, até mesmo no consenso, as forças vencidas procurem brechas para manifestar suas diferenças, buscar novas coalizações para obter hegemonia no campo de forças, pois é esse, sem dúvida, um movimento incessante do processo cultural e, dessa forma também, um movimento na prática. É por este motivo que o campo da cultura tem significados múltiplos mostrando ambivalências e contradições e de forma semelhante entendo a arena da prática.

No meu entender, a reflexão de professores acerca de sua prática gerou demandas sobre a formação docente muito porque como escreve Gómez (1995, p. 108) existe “... frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias de sua atividade profissional”. Estas demandas em conjunto com outros processos políticos levaram os formuladores de políticas de currículo a criarem mecanismos de aproximação da formação docente à prática, de tal forma que o resultado se fez presente com o aumento da carga horária de prática na formação inicial, porém, mais do que isso, modificando a concepção e a racionalidade da proposta curricular de formação inicial do professor.

Mas, até que ponto esta mudança no currículo de formação inicial é uma garantia de mudança na forma como o currículo é reformulado nas instituições formadoras e mesmo na implementação do cotidiano universitário?

Seria ingenuidade de minha parte pensar em garantia pela forma como entendo e já dei ciência anteriormente, de que o ciclo contínuo da política educacional (conforme BALL *apud* LOPES, 2004; MAINARDES, 2006; DIAS, 2009) atua em diversos sentidos e não somente determinando políticas e ações da esfera macro para uma esfera micro. Nestes movimentos e direções são feitas interpretações que influenciam os contextos e produzem novos discursos e textos recontextualizados e hibridizados.

É neste ponto que considero importante pensar os sentidos atribuídos a prática, pois em cada um destes contextos de interpretações e reformulações a produção de sentido é engendrada no confronto com a cultura presente representada pelos agentes institucionais e os sujeitos da ação transformadora. Aqui faço uso da idéia do ciclo de políticas de currículo do Ball <sup>38</sup>, tendo como referência as leituras de Lopes (2004;

---

<sup>38</sup> Ao analisar as políticas para educação no Reino Unido, Ball evidenciou as complexas negociações que se configuram no processo de construção e implantação das políticas curriculares. Defende a existência de um ciclo contínuo de políticas, articulando três contextos políticos primários, cujas ações se desenvolvem tanto no âmbito público quanto privado. O contexto de influência – onde são definidas as diretrizes e políticas de uma escala mais abrangente, de caráter global, relacionadas aos discursos políticos e à definição das finalidades sociais da educação; o contexto de produção dos textos e orientações políticas do poder central – que trazem a marca de uma reterritorialização dos discursos produzidos fora da escala nacional; e, por último, o contexto da prática – onde as definições curriculares são incorporadas e reinterpretadas para constituir-se na prática efetiva dos professores. (BARCELOS, I.; POPPE, M. C. M. Artigo “Livro Didático e Formação de Professores: Desafios para a pesquisa a partir da abordagem das políticas públicas”. In: *Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas de Currículo*. João Pessoa, PB, 10 a 13 de novembro de 2009).

2005b) e Mainardes (2006) que me possibilitaram compreender o contexto da prática - onde as definições curriculares são incorporadas e reinterpretadas para constituir-se na prática efetiva dos professores. Mainardes assim escreve:

De acordo com Ball e Bowe (BOWE *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (2006, p. 53).

Neste capítulo o objetivo é discutir o processo teórico que conduziu à mudança para uma centralidade prática no currículo de formação do pedagogo, reconhecendo que essa transformação nos documentos oficiais levou à reformulação curricular das instituições formadoras com o intuito de se adequar as novas Diretrizes; sendo o segundo objetivo discutir as novas Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia na maneira como se apresentam os significados da prática. Nos dois objetivos desenvolvidos procurarei atravessar as discussões estabelecendo um diálogo também com questões sobre a cultura na relação com a prática nos referidos documentos em pauta.

Na última seção me dedico especificamente ao processo da última reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ com base na necessidade de adequação às Diretrizes, além dos fatores próprios da referida instituição que é objeto de minha pesquisa.

## II.1 – Considerações sobre a centralidade prática

A proposta de ampliação do tempo de prática em currículo de cursos de Pedagogia se coaduna com a idéia e a defesa de que a base da formação de todo educador é a docência. No entanto, esta é uma questão com discussão em aberto tendo em vista os dissensos existentes na comunidade acadêmica acerca de o curso de Pedagogia formar especialistas ou professores ou ambos. Entretanto, depende muito da forma como a instituição formadora interpreta esse tempo de prática, se somente prática de ensino ou se também prática de pesquisa, por exemplo. Porém, em ambas as circunstâncias é possível perceber o empenho de se associar teoria e prática. É, portanto,

a partir dessa preocupação que busco analisar, em parte, os debates do encaminhamento proposto para viabilizar a articulação teoria-prática no currículo de curso de Pedagogia através de uma centralidade prática.

Parto do pressuposto de que o currículo é um espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2004) onde se estruturam orientações e práticas de formação. Entendo, também, que a formação de professores é uma questão no âmbito do campo do currículo e, para isso, focalizo as diretrizes oficiais do curso de formação inicial e as instituições formadoras que implementam essas diretrizes como peças chave para a análise neste item do presente capítulo.

Neste sentido, merecem destaque as novas orientações para o currículo da formação de professores, que propõem, atualmente, com maior ênfase o tempo dedicado à prática, o que gerou fortes reações principalmente no meio acadêmico uma vez que a prática é vista por muitos como um espaço do “não saber”. A prática tem por característica ser irregular, descontínua e mutante, e se diferencia do conhecimento universitário que, embora hoje também seja entendido como provisório e descontínuo, é produzido a partir de pesquisa com rigor teórico metodológico e considerado o “saber” propriamente dito.

Esta diferença, percebida pelos professores, e as críticas à dicotomia teoria-prática se tornaram foco de preocupação e origem das mudanças propostas nos documentos oficiais para a formação de professores da educação básica e têm se tornado, também, um desafio para as instituições formadoras na medida em que essa aproximação necessária mobiliza novas organizações curriculares que acabam por gerar desconforto e uma quebra de estabilidade na formação inicial.

As Resoluções de 2002<sup>39</sup> (voltadas para as licenciaturas) e de 2006<sup>40</sup> (voltada para o curso de Pedagogia) fazem parte de um processo histórico, de uma trajetória de lutas na reestruturação da formação do pedagogo no Brasil. Scheibe e Aguiar (1999) traçam alguns fatores marcantes dessa trajetória até 1999, de modo diferente em relação

---

<sup>39</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resoluções CNE/CP Nos 1 e 2/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DF: MEC/CNE, 2002.

<sup>40</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. DF: MEC/CNE, 2006.

à forma como analiso as discussões nessa minha pesquisa. Primeiramente, destacam três aspectos característicos da reforma do ensino superior em curso (no período de elaboração de seu texto – 1999):

- 1) ser fragmentária, por meio de decretos, emendas e outros;
- 2) formulada por organismos multilaterais e não por discussões com os segmentos envolvidos no processo, e;
- 3) promover alterações significativas no ensino brasileiro (avaliações, escolha de dirigentes e outros) para garantir a implementação da LDB (p. 221).<sup>41</sup>

A demanda de formação de professores para suprir a escolarização básica nacional era altíssima e, para ser menos oneroso ao Estado, este processo de formação de professores em geral se situou no nível mais baixo <sup>42</sup>, portanto, de menor prestígio e menor valor na hierarquia das instituições formadoras. O curso de Pedagogia se insere também neste debate, sendo o artigo 64 da LDB nº 9.394/96 a única referência ao curso de Pedagogia. Este artigo institui o curso de graduação em Pedagogia ou pós-graduação para atuação dos especialistas da educação básica.

Na formação de professores, os dispositivos legais de afirmação do discurso oficial das atuais propostas curriculares são as Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02, de 18 e 19 de Fevereiro de 2002, respectivamente, e a Resolução CNE/CP Nº 01 de 15 de maio de 2006, que instituem as diretrizes e carga horária para os cursos de formação de professores da educação básica. Essa nova diretriz, presente nesses documentos, introduziu uma reformulação em um aspecto essencial: a dimensão da prática no currículo de formação.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

---

<sup>41</sup> Neste período diversas discussões estiveram em pauta, tendo a identidade profissional do educador como foco, em particular no curso de Pedagogia. Nesse contexto foi organizada, em 1990, a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação).

<sup>42</sup> As autoras fazem uma distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino a partir das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino no caso do Decreto 2.306 de 1997 que legitimou essa diferença e destinou as universidades de ensino (representantes do nível hierárquico mais baixo) à formação de professores.

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.<sup>43</sup>

Penso, então, até que ponto a dimensão da prática se reestruturando no currículo de cursos de Pedagogia revela mecanismos de mudança? Não se trata também de uma forma de permanência e controle através das diretrizes que legitimam o espaço da prática desde que instituído nos currículos?

Considero que não se trata de responder a essas questões, mas problematizar a centralidade da prática, assim como escreve Dias (2009) acerca das DCN, que estabelecem um paradoxo, pois na medida em que destaca o papel da realidade enquanto dimensão a ser considerada nas experiências dos docentes em formação, também fragilizam a própria relação entre teoria e prática. Esta última deixa uma instabilidade na formação docente e, de igual modo, na formação do pedagogo, na medida em que a legitimidade do conhecimento para formação está descentrada do conhecimento universitário. Entendendo que, o conhecimento universitário, enquanto componente curricular, não é mais somente composto pelo conhecimento científico legitimado, pois trata-se de “conhecimento elaborado pelos pesquisadores da área de ciência da educação”. (TARDIF, 2000, p. 5).

Entendo que as instituições formadoras, para implementarem as Resoluções e as respectivas Diretrizes, se dedicaram a compreender as novas necessidades que se originam das irregularidades e dos imprevistos próprios da prática docente. Sendo assim, inseriram muitas experiências de campo nas reflexões teóricas quantitativa e

---

<sup>43</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP N°1/2006. DF: MEC/CNE, 2006.

qualitativamente, e, em última instância, alteraram significativamente a formação docente no âmbito universitário, desde as primeiras Resoluções de 2002 para a formação de professores em geral.

Neste sentido, considero que não é possível pensar que a valorização da dimensão prática na formação do professor do ensino básico é uma inserção legitimada nos currículos de formação como uma unidade coerente e coesa que seja isenta de contradição.

O paradoxo e a contradição na relação teoria prática estão presentes na formação docente do ensino básico como sensação para muitos e como preocupação/questão para alguns, ponto esse que será explorado no capítulo III através da análise das entrevistas realizadas com os professores da Faculdade de Educação da UFRJ. A escolha desta questão/preocupação como objeto de investigação estabelece uma situação reflexiva em que entendo que, se esta é a possibilidade de inovação no currículo, é também forma de manutenção de tradições importantes na constituição da identidade do professor, particularmente, do pedagogo.

Entendo, desta maneira, porque o professor em formação, por si só, não abandona sua própria compreensão da dimensão do mundo no processo de formação, ao contrário, incorpora as características culturais e existenciais (de uma realidade contextualizada) na identidade profissional em constituição na formação. Então, é esta tradição da constituição subjetiva do professor que, em formação, se faz presente no espaço da prática, que é também um lugar de inovações entrecruzamento de culturas, logo, um espaço-tempo de tensão e foco de disputas. Para Costa, assim como a escola, o livro didático e o currículo “são exemplos de arenas da política cultural onde os embates identitários se dão segundo relações assimétricas de poder.” (2010, p. 139).

Concordo com a autora e compreendo que o currículo produz hierarquias e relações de poder tanto no aspecto de sua elaboração política quanto no aspecto de sua materialização. E mais, de modo geral, a prática se constitui no que há de mais desvalorizado na hierarquia das disciplinas universitárias de um currículo, na medida em que o importante é o científico moldando/gerando uma prática qualificada, ou seja, quanto mais científico o conhecimento e a formação melhor a prática.

Interesso-me em perceber que a prática tem uma especificidade, pois na sua origem é um espaço paralelo à universidade e foi incorporada a esta, mas ao mesmo

tempo sempre foi intrínseca a formação. Nesse sentido, por si só gera tensões e disputas devido a essa realidade ambígua em que ora a prática é marginal e ora a prática é parte do contexto universitário. O emprego do termo marginal serve bem para caracterizar o quanto é colocada à margem nas considerações sobre o ensino na formação universitária.

Como destaca Nóvoa (1995, p. 27) “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”, pois não valoriza os saberes da experiência e as práticas dos professores. A idéia é que um conjunto de técnicas aprendidas na formação – na lógica da racionalidade técnica - sirva de base para a atuação profissional de maneira, a saber, aplicar essas técnicas da melhor forma possível para o bom desempenho docente. Ora, o domínio de alguns destes instrumentais técnicos é um dos aparatos importantíssimos para a atuação docente (mas não o único), no entanto, muito pouco facilita uma atuação eficaz na medida em que sua utilização depende de um diagnóstico do contexto a ser aplicado e o que pode alterar isso é a implicação numa práxis reflexiva, como afirma Nóvoa. Mas, penso, também, que a inexistência do conhecimento de técnicas pode ser sentida, pelos professores, como uma falha na formação docente, tendo em vista que o professor acessa um repertório dessa ordem toda vez que diagnostica e reflete sobre a necessidade de instrumentos a serem utilizados num dado contexto.

Na compreensão de outros autores, existe uma crítica de que a didática quando trabalhada na formação do ponto de vista tecnicista-instrumental só assim poderá ser reconhecida e legitimada, pois é nesse aspecto que o modelo de “ ‘racionalidade técnica’ implementou concepções de teoria e de prática que supervalorizam e/ou sacralizam os conhecimentos científicos, em detrimento da técnica - aqui entendida como ciência aplicada – que, por sua vez, subordina a prática compreendida como aplicação dessa técnica” (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 11). Pode-se observar por essa crítica que, nessa hierarquização, a prática se encontra no lugar de valor mais inferior e que desperta mais uma vez a necessidade de se pensar a prática através de outro ângulo. Nesse sentido concordo com a crítica destes autores, mas também percebo que mesmo na dimensão da centralidade prática a valorização da técnica pode permanecer enquanto tradição de uma valorização suprema do conhecimento científico legitimado e, no caso, do uso da técnica como competência necessária.

Neste artigo, do trecho citado acima, os autores visam a compreender os modelos formativos em disputa e entendem que houve a passagem de uma lógica de ‘racionalidade técnica’ para a lógica de ‘racionalidade prática’, nos atuais documentos oficiais que nesta pesquisa me utilizo.

Muitos estudos pautados na crítica à racionalidade técnica na formação de professores contribuíram para pensar os aspectos da prática docente, como escreve Monteiro:

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores em particular durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas. (MONTEIRO, 2001, p. 129).

A complexidade dos fenômenos e ações que Monteiro escreve sobre as atividades práticas já estabelece um outro lugar para a prática, posto que se relaciona à teoria e a ela se dirige como amálgama imprescindível para a ação docente. Não se trata, portanto, de pensar isoladamente os termos teoria e prática quando se referem a uma atividade de ensino porque cada um dos desafios dessa função implica um refletir sobre o conhecimento, e agir e repensar o conhecimento numa cadeia incessante de significados que vão se formando e transformando.

Monteiro (2000, p. 130), quando discute sobre a prática de ensino, destaca a idéia da possibilidade de produção de saberes na escola durante a formação inicial de professores. Dessa forma, valoriza os saberes oriundos da prática e contrapõe-se a racionalidade técnica com seus limites em relação à prática, por exemplo. Na medida em que na concepção da racionalidade técnica a idéia de processo de construção de saberes não é considerada e “a escola, os professores e o ensino ficam reféns do tecnicismo, o que acaba por contribuir para reforçar o modelo educacional reprodutivista, tantas vezes denunciado” (p. 134).

No texto sobre “Pedagogia radical e o intelectual transformador”, Giroux (1992) chama atenção para a racionalidade técnica como um domínio que se manifestava na formação de professores nos Estados Unidos nos anos 1970. Afirma o autor que a

orientação behaviorista <sup>44</sup> na formação era a base para o desenvolvimento da competência do professor. Desta forma, mantinha-se a formação de professores distanciada de uma profissionalização crítica e somente voltada para treinar professores através de técnicas para a gestão de classe cotidiana.

Penso que, conforme Monteiro e Giroux, é uma maneira de manter a despolitização do espaço escolar e, particularmente, da formação de professores, em que prevalece uma identidade técnica quase estéril, pois ignora os conflitos e as contradições da identidade profissional. Na sua forma de entender, Giroux afirma: “A mensagem aqui oculta diz respeito à utilidade da lógica da racionalidade tecnocrática para evitar que os docentes participem de uma maneira crítica da produção e da avaliação dos currículos escolares” (p. 16). O que dizer, então, da racionalidade técnica constituindo a formação de professores? Será que resta alguma condição dos professores em formação experimentarem autonomia de pensamento com habilidade crítica em relação a sua prática?

Para mim, parece, primeiramente, que não houve de fato uma passagem para a racionalidade prática com completa exclusão da racionalidade técnica; segundo, a permanência da racionalidade técnica nas novas Diretrizes é um forte indício da tentativa de controle da ação docente nos espaços de formação. Vejamos, no segundo parágrafo do Artigo 2º o destaque dado as ciências dos fundamentos da educação, que são marcas da identidade do curso de Pedagogia, juntamente com outros conhecimentos em destaque:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

---

<sup>44</sup> O behaviorismo (comportamentalismo) é a corrente teórica psicológica que expressa a necessidade de condicionamento no comportamento humano para que haja aprendizado, utilizando para isso estímulos que desencadeiam respostas a fim de reforçar comportamentos considerados como socialmente aceitáveis e punir comportamentos tidos como socialmente inadequados. Skinner é um dos mais importantes psicólogos desta corrente e de maior influência na América, seus estudos se baseiam nos comportamentos observáveis das pessoas e dos animais. Além dele, dois outros destacados psicólogos desta corrente são: John Watson e Ivan Pavlov. (FADIMAN, J.; FRAGER, R., 1986)

Neste artigo, estão sendo previstos como conhecimentos pedagógicos os destaques acima, que são marcas da racionalidade técnica preservada e ampliada por outros conhecimentos que conferem uma atualização do curso de Pedagogia.

Por outro lado, penso também que abrir mão da racionalidade técnica pode significar uma perda de identidade num dos aspectos mais genuínos da ação docente que são os equipamentos com os quais os professores se sentem mais seguros para lidar com as irregularidades e os imprevistos da prática que causa tanto desconforto. Nesse sentido, pode significar uma desestabilização da identidade profissional, e os professores não desejam abrir mão dessa identidade historicamente construída, mas que, no entanto, não consegue mais dar conta das atuais demandas profissionais.

A meu ver, estas são contradições significativas da permanência da racionalidade técnica nas Diretrizes, sobretudo, porque não criam mecanismos em paralelo que possam favorecer a reflexão para o desenvolvimento profissional nas instituições formadoras quando interpretam as Diretrizes e reformulam seus currículos. Essa linha de raciocínio me leva a pensar que a prática é composta de contradições semelhantes. Nesse sentido, tudo aquilo que representa uma potencialidade formativa pela experimentação está aliada ao seu reverso que é a assunção da responsabilidade com os resultados da experimentação que podem ser de fracasso e desilusão na atividade docente. E aí a racionalidade técnica e seus aparatos permitem uma ilusão de resguardar os professores em formação de uma experimentação (de uma prática) com imprevistos e irregularidades.

Não quero dizer, com os questionamentos acima, que estou a favor ou contra a permanência da racionalidade técnica, pois considero que não é suficiente essa abordagem na pesquisa. Em tese procuro aqui exercitar a reflexão em relação a este ponto que é um dos parâmetros dos debates que dinamizam as reformas curriculares e, por isso, merecem um especial debate e questionamento. Entendo este ponto como uma tensão no discurso dos formadores e considero que, embora as Diretrizes tragam a centralidade prática, essa dimensão não está resolvida ou encerrada como questão.

Referi-me anteriormente a Giroux (1992), embora a preocupação do autor esteja na forma como os professores atuam nas escolas, o cotidiano escolar propriamente dito. No entanto, elenco suas idéias para discutir alguns sentidos do currículo na formação de professores quando esse está intimamente relacionado à racionalidade técnica, para

pensar implicações no pensamento e no debate do momento em que este profissional constrói e estrutura sua prática. Porém, tanto *a posteriori* quanto *a anteriori*, em relação à formação, o que está em jogo de forma semelhante é a descontextualização devido à tentativa de exclusão das experiências culturais na racionalidade técnica que termina por conferir um modelo de formação e de escola mais instrumental e que dificilmente poderá dar conta dos improvisos da prática.

Entender a prática como lugar de cultura é também uma possibilidade inovadora de discutir o status da dimensão prática na formação docente, na medida em que se reconhece a mobilização de saberes em currículos acadêmicos - através da inclusão e da manifestação de diferentes culturas em disputa na formação - que não são somente constituídos por um conhecimento científico.

É Tardif (2000, p. 13) que, ao discutir o conceito de professor como profissional com competências e habilidades, destaca as reformas dos anos 1980 na América do Norte, fato que “provocou um aumento significativo da contribuição da formação prática nos currículos, a origem de novas práticas de formação reflexiva e o *reconhecimento do valor dos saberes profissionais dos professores*” (grifo meu). Nesse sentido, a prática se apresenta como espaço de inovação, como antes afirmado, sendo assim, um espaço em que os saberes profissionais representam a expressão mais nítida da cultura que tem transformações e rupturas constantemente e influencia a formação e a identidade profissional. A prática recebe significados a partir dos contextos, com instituições e atores, por isso mesmo emanam tensões com o movimento entre a manutenção das tradições e as necessidades de inovação próprias de um dado contexto.

A prática é uma dimensão que se caracteriza por estar na fronteira entre o institucional e o não-institucional, e é um campo frequentemente desprestigiado no espaço da formação de professores. Na medida em que a política curricular amplia o espaço-tempo da prática na articulação com a teoria revela, também, uma tentativa de controle da formação profissional, com orientação e consolidação das políticas para área educacional. Esse ângulo da questão abre mais uma perspectiva de análise das tensões e disputas na formação docente conforme abordei em alguns parágrafos acima acerca das contradições das Diretrizes. Mas, por outro lado, essa proposta da dimensão prática vem atender às demandas dos estudantes que questionam o fato do currículo não contemplar a formação para a atuação na prática.

É Giroux (1993), também, que, quando escreve sobre os efeitos da pós-modernidade no discurso da crítica educacional, enfatiza de forma muito clara o fato de que não é possível a constituição de um “espaço puro” (p. 57) assim escreve: “Não existe nenhum espaço puro a partir do qual se possa desenvolver seja uma política de resistência seja uma política de identidade”. Embora Giroux esteja discutindo o papel da pós-modernidade me apropriando dessa idéia, em parte, para considerar a prática como um ‘espaço impuro’ que está no entrecruzamento de culturas. Entendo que o espaço da prática é um “espaço impuro”, fluxo de tradições e inovações bastante fértil em cujo tempo transitam vozes isoladas e coletivas que permitem possibilidades autênticas de produção na formação docente. Penso que, a prática reflete a diversidade dinamicamente, tanto no plano discursivo quanto no plano da ação.

De acordo com as novas propostas curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica, as disciplinas que representam o conhecimento acadêmico e a interlocução teórica devem cada vez mais dialogar com a prática. Acredito que as concepções de prática assumidas pelas instituições formadoras estão cada vez mais diante de uma representação de instabilidade que não se apresentava com tanta força nos conteúdos disciplinares e na organização curricular, mas que já estava presente com mais intensidade na atividade profissional.

Segundo alguns autores (ANDRADE *et all*, 2004, p. 13), “o modelo formativo pautado na ‘racionalidade prática’ surge a partir das discussões sobre a formação docente que reconhece a complexidade da realidade escolar e que reflete acerca da produção de soluções para problemas da prática que não estão *a priori* colocados”.

No meu entender a ‘racionalidade prática’ no currículo está sujeita às contingências das comunidades disciplinares que, em suas disputas, interpretam as propostas curriculares com uma política recontextualizada, assim como cada uma das instituições formadoras também o faz. Nesse sentido, os sujeitos que reinterpretam os documentos oficiais, pois estes apenas dão referências para serem trabalhadas, organizam ações mediadas por disputas com necessidade de negociações constantes na tentativa de integrar as disciplinas curriculares o que gera tensões intra institucionais seja no momento de uma reformulação seja na implementação dessa reformulação ou em outro momento. A prática é um destes espaços de conflito nas instituições formadoras nos quais os documentos oficiais são interpretados e que agora tem na

consideração e valorização da dimensão da prática na formação da educação básica um novo desafio.

Goulart (2009), ao discutir os “pacotes” que são utilizados na educação para atender demandas do cotidiano escolar e que se destinam à superação das dificuldades do aprendizado dos alunos, muitas vezes decorrentes das diretrizes dos organismos internacionais, percebe que acabam por produzir efeitos na estrutura do currículo de formação de professores, conseqüentemente, abre uma outra perspectiva instigante para se pensar a dimensão prática na formação docente.

Esses “pacotes”, citados no texto de Goulart, são materiais produzidos por fundações e instituições, por exemplo, para utilização de métodos específicos para a alfabetização e, muitas vezes, se referem a uma concepção de educação que, de certa forma, influencia a visão que se tem do professor e de sua formação. A autora entende que: “A educação vira mercadoria e o *professor é concebido como um prático*, aquele que operacionaliza um método e resolve problemas do cotidiano, criticando-se sua formação teoricamente fundamentada” (p. 8, grifo meu). Essa idéia de professor como um prático aqui destacada é uma concepção que o desvaloriza, pois sua formação está sendo compreendida como deficiente, como chama atenção a autora, e o professor está regulado por interesses alheios a sua formação e identidade profissional.

Este prático que comento acerca do que Goulart explica é diferente da dimensão de Pimenta (1999), com a qual concordo, quando se baseia na Pedagogia como a ciência da prática social da educação porque nesse entendimento a prática dos educadores é tomada como referência para a construção de saberes que tem relação com os saberes teóricos. Nesta visão de Pimenta, que se assemelha a visão de Monteiro, a relação teoria e prática é valorizada na formação inicial e, também, entendida como um princípio formativo.

É possível afirmar que esta é uma área de tensões em que as políticas públicas se apresentam com interferências, decisões e regulações que, por sua vez, são reinterpretadas e negociadas nos diferentes contextos institucionais. Desta forma, estudos e pesquisas já reconhecem e abordam os embates entre teoria e prática em diferentes esferas e não somente na fala dos professores, como pude constatar. Por isso mesmo, a centralidade prática nos currículos de curso de Pedagogia é uma questão polêmica e que não pode ser entendida como efetiva na forma como se apresenta.

## II.2 – A prática nos documentos oficiais

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 <sup>45</sup> é um dos documentos citados no início deste capítulo que agora destaco alguns pontos para comentar acerca da prática na formação do pedagogo e dialogar com os referenciais teóricos. Vale destacar que a referida Resolução faz parte de uma continuidade das políticas públicas educacionais e está relacionada ao conjunto de outros documentos, cuja centralidade do currículo nas reformas educacionais é uma defesa de política cultural pública conforme escreve Dias (2009) <sup>46</sup>.

Dentre os pontos que considero mais relevantes destaco, primeiramente, o artigo 7º que trata especificamente da distribuição de 3.200 horas de carga horária mínima contemplando o tempo de prática com 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. Além de contemplar nas 2.800 horas de atividades formativas, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.

De acordo com este artigo, não são somente 400 horas de prática, mas quase que todo o currículo integrando a teoria à prática, sendo assim, me parece que há uma tentativa de marcar uma diferença significativa com a centralidade prática nesta Resolução, cuja prática tem uma dimensão formativa, não somente em relação ao estágio supervisionado, porque é o foco na reorientação do currículo de formação de professores. Neste conjunto de horas dedicadas a prática, para além de ser uma centralidade prática, percebo que existe uma formulação curricular em que o discurso sobre a prática tem muitos sentidos e pode ser interpretado por outros tantos.

---

<sup>45</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. DF: MEC/CNE, 2006.

<sup>46</sup> Sobre esse assunto ver:

DIAS, R. E. Ciclo de Políticas Curriculares na Formação dos Professores do Brasil (1996 – 2006). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

No entanto, em relação à Resolução CNE/CP N° 2 (de 19 de fevereiro de 2002), que legisla sobre os cursos de licenciatura, de graduação plena, o artigo 1° estabelece o seguinte:

Art. 1° A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas<sup>47</sup>.

É interessante observar que, para as licenciaturas, a pressão da centralidade prática é ainda maior, uma vez que o licenciando deverá completar 400 horas de prática como componente curricular e mais 400 horas de estágio supervisionado.

Entendendo, de certa forma, uma contradição em relação ao curso de Pedagogia, cuja defesa da base do curso para a docência não acompanha em termos legais a mesma quantidade de horas práticas que a dos licenciandos.

Defendo, assim, que a produção de sentidos sobre prática que a diretriz de 2006 confere tem uma construção histórica, constituída por meio de práticas discursivas (SPINK e FREZZA, 2004), da trajetória de outros textos oficiais e das discussões da “comunidade epistêmica da formação de professores” (DIAS, 2009, p. 8)<sup>48</sup> que se fazem representar por contradições e dissensos – porque a prática se trata de um campo

---

<sup>47</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP N°2/2002. DF: MEC/CNE, 2002.

<sup>48</sup> Expressão extraída do texto com o título “A Pedagogia como um Campo de Disputas” fornecido pela autora à professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro referente à apresentação em mesa-redonda por ocasião da Semana de Educação da UERJ: 70 anos de Curso de Pedagogia no Brasil, em 22 de outubro de 2009.

polissêmico - na própria Resolução e que se perpetuam nas interpretações para reformulação dos currículos.

Seguindo a leitura do documento, o artigo 8º no item II destaca a importância de ensinar o aluno em formação para “observação e acompanhamento” da prática docente e gestão educacional. Percebo um discurso em que a prática está relacionada ao sentido de prática de pesquisa em cujos atributos de observação e acompanhamento são essenciais como qualidades para um pesquisador, mas de um pesquisador em formação na medida em que acompanha, logo, participa. Esta idéia faz referência ao professor reflexivo na proposição de Zeichner, onde a investigação é formativa com ação colaborativa, o desenvolvimento profissional se constitui desde a formação inicial em defesa da pesquisa-ação e assim escreve: “A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina entre o ato e o pensamento” (1998, p. 248). A pesquisa estaria, assim, legitimando um saber próprio do professor que deve ser constituído na relação teórico-prática pelo professor reflexivo, agente de mudanças e produtor de conhecimento.

No mesmo artigo 8º, no item IV é abordado o estágio supervisionado. Entretanto, esse deve ser realizado ao longo do curso e não somente no final depois de concluídas as disciplinas, destacando o fato que deve ser realizado em ambientes escolares e não-escolares como uma possibilidade do licenciando experimentar situações profissionais distintas daquelas somente da docência.

Considero que neste item seja possível identificar a idéia de um currículo baseado nas competências que sinalizo como sendo, ainda, uma marca da racionalidade técnica, cujo professor em formação deve se assegurar de técnicas suficientes para dar conta dos lugares onde possa vir a atuar de acordo com as especificidades que tenha de exercer em situações diferentes da docência. Muito embora, não mais como uma centralidade técnica, e se diferenciando do modelo anterior de formação em que o estágio se concentrava no final, somente depois que o formando tivesse conhecimento, nos anos iniciais, dos saberes a serem ensinados, separando e dicotomizando a relação teoria e prática.

Neste discurso, a relação teoria e prática foi ressignificada, materializada de forma a ser trabalhada desde os primeiros anos da formação, privilegiando o espaço da prática no currículo, ainda que não seja somente para a docência. Mas, com esta

organização não quer dizer que a dicotomia entre teoria e prática no modelo de centralidade prática foi superada. Para isso, os formadores de professores devem estar atentos para problemas em função de uma supervalorização da prática e a contrapartida de uma secundarização da teoria nos currículos de formação.

Nesse sentido, entendo que a dicotomia pode ser mantida e, além disso, se firmar um discurso, cuja prática está esvaziada de sentido do ponto de vista da formação e, dessa forma, pode comprometer a legitimidade da profissionalização docente.

Dias, em sua tese, ao discutir a perspectiva de trabalhos sobre a defesa de proposições nos currículos que reafirmam a teoria confirma esta minha preocupação com relação à dicotomia teoria e prática:

Se a teoria precisa ser defendida em proposições para a sua afirmação no currículo, é um indicador de estar havendo um deslocamento de sua importância nas propostas que vêm sendo forjadas para a formação docente. Esse deslocamento também sinaliza para dicotomias na relação teoria e prática, o que pode levar a um antagonismo da prática em relação à teoria, por ser esta vinculada ao academicismo, ao imutável, ao que está fora da ação política. Por um processo de multiplicação e condensação de inúmeros sentidos que vão sendo articulados, a prática tem assim os seus sentidos esvaziados, vindo a constituir um significante vazio. (2009, p. 136).

Antes dos artigos 7º e 8º, o artigo 6º que define a estrutura do curso de Pedagogia, dando ênfase na diversidade nacional, apresenta a constituição dos três núcleos formativos: **núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integrados.**

No primeiro núcleo existem duas menções à dimensão prática: uma “por meio de reflexão e ações críticas” (geral do item I) e outra “articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (item I, letra K). Novamente a presença da idéia da pesquisa na formação, porém, agora, destacando o pensamento crítico e a relação universidade e cotidiano escolar. Esta “modalidade da prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa” conforme escrevem Scheibe e Aguiar (1999, p. 234).

Estas considerações remetem ao estudo de Schön do professor reflexivo se constituindo na ação, além das já comentadas idéias de Zeichner. Entendo que,

acentuando o papel da prática na formação inicial, existe juntamente a idéia de preparar esse futuro professor para a vida acadêmica e a pesquisa e, desta forma, permitir novas opções para a profissionalização. Algo, assim, ainda muito pouco vislumbrado para muitos daqueles professores que se formam para a educação básica e, nesse sentido, um discurso inovador enquanto proposta formativa e perspectiva cultural.

No segundo núcleo não existe nenhuma menção direta da dimensão prática e é voltado a atuação profissional que as instituições formadoras irão priorizar no projeto pedagógico. Aqui entendo ser o espaço para a explicitação dos conteúdos da formação do generalista em educação que foi excluído do debate <sup>49</sup> e a discussão não se desenvolve na Resolução porque essa compreende a docência como base da ação educativa do pedagogo. No entanto, ações como de gestão que envolve estudo, avaliação e análise em contextos institucionais não são problematizadas nem orientadas na Resolução.

Dessa forma, há possibilidade de múltiplas e contraditórias interpretações na reformulação curricular das instituições formadoras para definir as ênfases do curso, e ao mesmo tempo em que pode ser uma vantagem do ponto de vista institucional com discursos em disputa pode ser uma desvalorização do ponto de vista da Resolução em relação à identidade profissional.

No terceiro núcleo existe uma menção da dimensão prática acerca de “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional...”. Aqui diferentemente do estágio supervisionado e da perspectiva de formar pesquisador, cria-se a possibilidade de um espaço livre de formação em que a autonomia do aluno irá lhe permitir uma condição a mais na profissionalização e na identidade profissional que são fundamentais ao desenvolvimento profissional em curso. Porém, é preciso saber até que ponto a autonomia proposta será trabalhada desde o início do curso criando uma identidade profissional e cultural de autonomia.

Do ponto de vista das práticas discursivas, “o que a postura construcionista reivindica é a necessidade de remeter a *verdade* à esfera da ética; pontuar sua importância não como verdade em si, mas como relativa a nós mesmos” (grifo das

---

<sup>49</sup> Sobre esse assunto ver:

FONSECA, M.V.R. Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

autoras) (SPINK e FREZZA, 2004, p. 30). Articulo esse pensamento para dizer que a autonomia na formação pode ser construída por essa esfera ética que as autoras comentam. Porém, até que ponto a Resolução facilita esta articulação é uma interrogação sem resposta.

Deixei para o final, mas não por considerar menos importante, pelo contrário, para destacar o artigo 3º que é:

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. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Neste artigo percebo a marca mais significativa da centralidade prática, com destaques como o consenso da relação teoria e prática, e contradições como ao conhecimento da escola e a participação na gestão. Percebo que a tentativa de superar a dicotomia entre a teoria e a prática ficou centrada, como escrito no artigo, a “consolidação será proporcionada no exercício da profissão”, como possibilidade de integração relacional entre a teoria e a prática na formação. Portanto, é no espaço da prática de ensino, principalmente ainda, muito mais do que nas disciplinas que compõem o currículo, que a relação teoria prática se apresenta nesta Resolução. Fato esse que gera um grande desafio para interpretação, reformulação e implementação dos currículos que as instituições formadoras fazem para se adequar às Diretrizes, em particular, na relação entre teoria e prática nas diferentes áreas disciplinares.

O espaço dedicado à prática de ensino nos cursos de Pedagogia oscila entre o praticar, propriamente dito, e o teorizar sobre a prática. Entendo que teorizar sobre a prática é o exercício proposto por Tardif, em epistemologia da prática profissional, mas, nas DCP (2006) a dimensão prática já se constitui como elemento de transformação na

formação docente desde a estrutura do currículo. Eis a questão que está trazendo diferentes formas de interpretação a partir dos sentidos que a prática mobiliza nos diferentes contextos de formação, explicitando melhor, os formadores podem na sala de aula, interpretar o tempo de prática de tal forma que mais teorizem sobre a prática do que pratiquem realmente.

Quando identifico indícios de uma racionalidade técnica ainda presente mesmo nas Diretrizes que se propõe uma centralidade prática, é porque esse modelo de racionalidade não tem por princípio o exercício da autonomia na medida em que essa “lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 27), pois não valoriza os saberes da experiência e as práticas dos professores.

Preparar o pedagogo para identificar problemas, com atitude investigativa, integrativa e prospectiva em face de realidades complexas é um grande desafio não somente nas diretrizes curriculares como também para todos os formadores e gestores de instituições formadoras. Assim como, é um desafio desenvolver o espírito da pesquisa no professor que passa a fazer uma releitura de sua prática, podendo assim detectar falhas e buscar soluções num ambiente de reconstrução do ser professor.

Maurice Tardif (2000) é um estudioso que trabalhou em profundidade a idéia de uma epistemologia da prática profissional, compreendendo a formação profissional do professor como uma preocupação em muitos países e, por isso mesmo, identificando uma nova “onda” de investimento em formação docente profissional. A formulação das Diretrizes seguiu esta “onda” que Tardif comenta.

O atento olhar de Tardif se voltou para reconhecer os saberes próprios da formação e atuação docente. Definiu, então, o que chamou de epistemologia da prática profissional como sendo “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas” (TARDIF, 2000, p. 13) que já foi discutido no capítulo I. Quando o autor utiliza o termo “saber” diferencia-o de conhecimento e entende que abrange outros sentidos que permite ao professor um “saber-fazer e saber-ser”, sobretudo, inclui o conjunto das experiências (de vida e de aluno) desse professor na sua ação profissional.

As premissas do estudo de Tardif tornam relevante o fato de que a atuação docente se constitui, não somente dos conhecimentos adquiridos na formação

acadêmica, mas também dos saberes profissionais mobilizados e utilizados pelos professores ao longo da vida. Nesse sentido, quando investigo aspectos da reformulação nas diretrizes oficiais curriculares e me identifico com autores que discutem a centralidade prática nesses documentos, percebo também indícios das formulações que Tardif preconiza sobre a necessidade de integração teórico-prática na formação docente.

Dentre alguns aspectos discutidos por Tardif (2000) sobre a epistemologia da prática profissional, noto que considera a forte influência de relacionar os saberes à prática, provocando a associação entre saberes profissionais e saberes trabalhados, que efetivamente são saberes construídos na prática e nesse sentido estão imbricados os saberes, o profissional e sua prática. Não sendo possível um estudo isolado de um destes elementos sem ter em consideração os demais, que o autor identifica como sendo o equívoco das pesquisas nesta área.

Em outro momento do texto, Tardif destaca os primeiros anos da prática que são marcantes para constituir um lugar e a identidade profissional, pois estrutura procedimentos e estabelece sentido de competência essencial a manutenção do ofício através do manejo de um saber experiencial. Entende que é um processo socializador, cuja escola representa uma instituição social de interações com diferentes grupos sociais.

A partir da leitura de Selma Garrido Pimenta (1999), compreendi que a Pedagogia deve ser entendida como a ciência da prática social da educação, pois a autora considera que a Pedagogia se constrói “a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção dos saberes, no confronto com os saberes teóricos. (...) O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social” (PIMENTA, 1996 *apud*, LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 256), portanto, mais do que qualquer outra ciência da educação a Pedagogia tem a prática como referência. Nesse sentido, é bastante significativo o aumento da carga horária de prática no currículo desse curso conforme Resolução em discussão nesse tópico.

Considero, inclusive, não ser por acaso que diferentes sentidos podem ser atribuídos a prática nesse curso, em particular, que examino, na medida em que o enfrentamento com a prática é intrínseco a sua natureza e, ao mesmo tempo, ponto de ambivalente resistência de muitos formadores.

A prática - exatamente por ser um lugar de cultura - reflete as tensões da sociedade nas instituições formadoras. Trata-se, desta forma, de um lugar em permanente construção num processo mais dinâmico do que qualquer outro item do currículo ou da formação docente.

Desde a década de 1980, quando se tornou fortemente marcada a concepção do multiculturalismo (GABRIEL, 2000), os currículos de um modo geral foram influenciados pelas tensões que essa concepção provocou no cotidiano das escolas com reflexos também na formação docente. A multiplicidade de sentidos que estavam operando na prática docente gerou desconfortos e tensões no, até então, pacato cotidiano educacional. De lá para cá os professores se viram rodeados por questões sociais, políticas, éticas que afetou sua identidade profissional de maneira irreversível e gerou avanços e resistências na prática docente.

Este conjunto de mudanças acentuou áreas de atrito entre os agentes educacionais, em especial, abalou intensamente a relação ensino-aprendizagem fazendo surgir inúmeras teorias sobre as dificuldades desse processo, com poucas ou quase nenhuma perspectiva de solução para os problemas. Desta forma, ficou a cargo dos professores enfrentarem as mudanças de seu cotidiano de ensino com todos os improvisos e emergências que provocam constrangimentos e incertezas profissionais.

Mas as discussões estavam apenas começando e as demandas não cessaram, é, portanto, nesse cenário que as diretrizes oficiais são formuladas através de um conjunto de resoluções das instituições reguladoras na tentativa de estabelecer mudanças, pois, também, havia pressões na esfera macro de organismos internacionais.

Os estudos sobre o professor reflexivo e sobre formar professor-pesquisador estavam no âmbito dos debates acadêmicos como alternativa de pensamento e como proposta formativa influenciando os conselheiros e formuladores de políticas curriculares. Finalmente, em 2002 formulam as DCN e, depois, em 2006 as DCP, com a centralidade prática e um conjunto de idéias pautadas na lógica da racionalidade prática.

Estas considerações que relato dos últimos anos é muito mais ampla e aqui apenas chamo atenção para um cenário que favorece a mudança da lógica formativa do professor de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática. Porém, os sentidos de prática proliferam em consonância com o pluralismo cultural dos ambientes educativos que afetam a sociedade e são por ela afetados.

Ficou para o passado a idéia de um currículo que possa permanecer estável por longo período sem sofrer rupturas. A prática quando passa a ser reconhecida como potência formativa une de forma inexorável o conhecimento à cultura com relações sociais produzindo sentidos historicamente e provocando instabilidade por meio das ambivalências próprias dos sujeitos que nela operam.

### II.3 – A reformulação do currículo na Faculdade de Educação da UFRJ

Neste tópico busco apresentar a trajetória de como se organizou a reforma curricular no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ nos anos 2000. A compreensão dos discursos que circularam para interpretação das Diretrizes curriculares próprias desse curso, a partir do entendimento das práticas discursivas na concepção de Spink e Frezza (2004), será objeto do próximo capítulo quando irei apresentar as falas dos professores entrevistados.

O curso de Pedagogia da UFRJ foi criado em 1939, como consequência do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que organizou, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que incluía, ao lado de três outras Seções, uma de Pedagogia e outra de Didática. Em julho de 1968<sup>50</sup> foi criada a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Já em 1970 o curso de Pedagogia habilitava os especialistas em educação<sup>51</sup>.

No ano de 1989, teve início na Faculdade de Educação um processo de reforma curricular orientada por um debate nacional e pelas demandas locais, no que se refere a dois pontos chaves, a saber:

- 1- A defesa da docência como a identidade base do pedagogo;
- 2- A necessidade de realização da formação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais em nível superior.

---

<sup>50</sup> Período da Reforma Universitária promulgada pela lei 5.540/68 e que extinguiu a Faculdade Nacional de Filosofia ao qual estava vinculado o Departamento de Educação, sendo assim desmembrada.

<sup>51</sup> Estes e outros dados que se seguem foram extraídos do Processo Nº 23079.001550/05-25, de 14 de janeiro de 2005, referente à Proposta de Reformulação do Currículo de Pedagogia aqui estudado e que se encontra arquivado no gabinete da coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Sobre a história do currículo deste curso em suas origens ver a dissertação de Maria Verônica R. Fonseca (nota a seguir).

Em função dos debates em torno destes dois pontos, foi definido na instituição que a formação do pedagogo teria por base a valorização do magistério. Nesse sentido, a formação do pedagogo para a docência se tornou finalidade da graduação e a formação para as outras áreas – orientação, supervisão e administração – foi deslocada para o âmbito da especialização *lato sensu*.

Muitos embates se deram neste período com as contradições das questões colocadas <sup>52</sup> até que, em 1993, entra em vigor o novo currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. As habilitações para a formação dos especialistas foram suprimidas, mantendo-se a formação para o Magistério das disciplinas pedagógicas do antigo 2º grau (atual Ensino Médio). Foram criadas uma habilitação em Educação Pré-escolar e outra em Magistério das Séries Iniciais do antigo 1º grau (atual Ensino Fundamental).

Este currículo, com esta estrutura acima, permaneceu durante 12 anos em vigor, mas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 surgiram novas questões e demandas em relação à formação profissional. Entre eles, o papel do pedagogo e o lócus da realização dos cursos superiores de formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram objeto de grandes debates e tensões (BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO & PIMENTA, 1999; PIMENTA, 2002).

Assim, na Faculdade de Educação da UFRJ foram iniciadas discussões sobre a necessidade de nova reforma do currículo do curso de Pedagogia.

O processo que trata da reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, que teve início em 1999, sinalizou quatro problemas principais que o currículo em vigor naquela data apresentava e aqui os transcrevo:

1. A oferta de três habilitações separadas e muito especializadas – Educação Infantil, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal - gera uma grande justaposição de disciplinas afins nos períodos finais específicos das três habilitações, além de contribuir para a fragmentação do curso,

---

<sup>52</sup> Sobre esse assunto ver:

FONSECA, M.V.R. Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

engessando o corpo docente e obstaculizando a possibilidade de oferta de disciplinas optativas;

2. A restrição do exercício profissional dos alunos titulados que, após um curso denso em com duração de quatro anos, habilitam-se apenas em uma área muito especializada, encontrando dificuldades de inserção no mercado de trabalho;

3. A ausência de uma habilitação que explicita o fato de que os formandos do curso de Pedagogia são pedagogos-docentes e detêm conhecimentos que os habilitam para atuarem na área educacional em esferas de trabalho e dimensões outras que não a docência;

4. A ausência de uma significativa formação para a pesquisa, em consonância com a consolidação da pós-graduação na Faculdade de Educação e com o perfil da UFRJ <sup>53</sup>.

No processo ainda são apresentados documentos oficiais (Pareceres, Decretos e Resoluções) que serviram de fundamento legal para os debates e deliberação da reformulação, e destacam-se as bases do novo projeto, cujas funções atribuídas aos educadores devem ser: base crítico-reflexiva, conhecimento teórico-prático e capacidade técnica, sendo, então, prioridade da nova proposta: a relação e não a hierarquização entre teoria e prática; ensino-aprendizagem; gestão administrativa e cultura institucional.

O currículo mudou assim para o oferecimento de quatro áreas, desta forma, diferente do currículo anterior que definia apenas uma habilitação - caso o aluno desejasse mais teria que fazer todo um novo curso - limitando suas chances no mercado de trabalho. As ênfases passaram a ser: Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; e, Política e Administração Educacional <sup>54</sup>. O curso

---

<sup>53</sup> Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, Outubro de 2004, p. 4.

<sup>54</sup> 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.

passou a compor quatro anos e meio, e passou a ser realizado em dois turnos (vespertino e noturno).

Estou optando por estudar um curso que tem, portanto, 82 anos com muita tradição, reconhecimento público e legitimidade social. Não é por acaso que a última reformulação foi iniciada em 1999 e, depois de algumas crises institucionais<sup>55</sup>, finalmente, a proposta foi atualizada em Novembro de 2006 e se efetivou em 2007. Noto assim que o enfrentamento das tradições para uma mudança que era necessária do ponto vista político, educacional e social foi dinamizado num campo de disputas bastante acirrado, principalmente por se tratar de um território contestado como é a formação docente (MONTEIRO, 2005).

No período em que transcorreu esta reformulação se constituiu uma primeira comissão (anos de 1999 e 2000), posteriormente, a reforma foi finalizada por outra comissão que foi nomeada em abril de 2004<sup>56</sup>. No entanto, em novembro de 2006 a coordenadora do curso de Pedagogia, Regina Céli Oliveira da Cunha, atualizou esta última proposta com intuito de atender às novas diretrizes, tendo o processo se encerrado em 2007, quando foi implementado o novo currículo.

Nas páginas seguintes é possível visualizar os fluxogramas, dos turnos vespertino e noturno, que optei por mostrá-los na medida em que estes expressam uma síntese do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ que foi implementado a partir de 2007.

---

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino... RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

<sup>55</sup> A Faculdade de Educação da UFRJ viveu um período (de 2000 a 2003) de questionamento, pelos docentes, sobre a legitimidade da direção.

<sup>56</sup> A Portaria nº 06 de 15 de abril de 2004 nomeou os seguintes membros para comissão de reformulação do currículo: Mônica Pereira dos Santos (Presidente); Ana Maria Villela Cavaliere (docente); Fernanda Pedrosa (discente); Carlos Frederico Bernardo Loureiro (docente); Libânia Nacif Xavier (docente); como suplentes: Alice Casimiro Lopes; Ludmila Thomé de Andrade e Júlio Cesar Almeida de Oliveira.

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Coordenação do Curso de Pedagogia

## FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IMPLANTAÇÃO: 2007/1 - Turno Vespertino

Docência: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Gestão de Processos Educacionais

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental EDF120 (60 - 4)	Filosofia da Educação Contemporânea EDF231 (60 - 4)	Educação e Comunicação EDD235 (45- 3)	Libras LEV600 (60 - 3)	Linguagem Corporal na Educação EDD647 (45 - 2)	Didática das Ciências da Natureza.EDD176 (60 - 4)	Pesquisa em Educação EDF608 (60 -4)	Políticas Públicas em Educação EDA604 (60 -4)	Educação Comparada EDA480 (60 -4)
Fundamentos Sociológicos da Educação EDF240 (60 - 4)	Sociologia da Educação Brasileira EDF364 (60 -4)	Didática EDD241 (60 -4)	Currículo EDD243(60 - 4)	Planejamento de Currículo e Ensino EDD646 (60 - 4)	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais EDA612 (60 -4)	Didática da Língua Portuguesa EDD361(60 - 4)	Monografia EDWK01(60-2)	Educação e Trabalho EDF419 (60 -4)
Psicologia do Desenvolvimento e Educação EDF122 (60 - 4)	Psicologia da Aprendizagem e Educação EDF232 (60 -4)	Bases Biológicas da Aprendizagem EDF233 (60 -4)	Fundamentos da Educação Especial EDF607 (60 -4)	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem EDD172 (60 - 4)	Didática da Matemática EDD362(60 - 4)	Didática das Ciências Sociais EDD175 (60 -4)	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos EDD648 (60 -4)	Educação e Novas Tecnologias EDF644 (45 -3)
História da Educação no Mundo Ocidental EDF113 (60 - 4)	História da Educação Brasileira EDF121 (60 -4)	Educação Brasileira EDA234 (60 -4)	Questões Atuais da Educação Brasileira EDA351 (60 -4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio EDWU21 (180 - 4-4)	Prática e Estágio Supervisionado em Gestão de Processos Educacionais EDWU24 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil EDWU11 (180 -4 -4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental EDWU01 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos EDWU25 (180 -4-4)
Introdução ao Pensamento Científico em Educação EDF417 (60- 4)	Antropologia na Educação EDF418 (60- 4)	Educação Popular e Movimentos Sociais EDF609 (60-4)	Informática Aplicada à Educação EDF124 (45 - 2)	Arte-Educação EDD478 (45 - 2)	Psicopedagogia e Educação EDF363 (60 - 4)	Atividade Acadêmica Integradora de Livre Escolha I (45 - 1-1)	Organização do Trabalho Pedagógico EDA242(45 - 2)	Seminários de Integração Monografias EDW K02 (30 -1)
Atividade Acadêmica Optativa I (45 - 3)	Atividade Acadêmica Optativa II (45 - 3)	Concepções e Práticas da Educação Infantil EDF351 (60 -4)	Alfabetização e Letramento EDD350 (60 -4)	Metodologia da Pesquisa em Educação EDF244 (60 - 4)	Atividade Acadêmica Optativa III (45 - 3)			Atividade Acadêmica Integradora de Livre Escolha II (45 - 1-1)
345 horas	345 horas	345 horas	345 horas	450 horas	465 horas	405 horas	405 horas	420 horas
23 (23 -0)	23 (23 -0)	23 (23 -0)	21 (19 -2)	24 (18-6)	27 (23 -4)	22 (17 -5)	20 (13 -7)	21 (14 -7)

Carga Horária:

Disciplinas Obrigatórias:

Disciplinas Optativas:

Disciplinas Integradoras Livre Escolha:

Total Geral:

Creditação:

Créditos Teóricos : 162 créditos obrigatórios ( 2430 h) + 09 Optativos (135 h) + 02 Livre Escolha (30 h) = 173 créditos (2595 h)

Créditos Práticos: 28 créditos obrigatórios (840h)

+ 03 Livre Escolha( 90h) = 31 créditos (930 h)

Observação: fonte azul = RCS

Total Geral: 204 créditos (173-31)

FONTE: Fluxograma do turno vespertino extraído da Proposta de Reforma do Currículo de Pedagogia da FE/UFRJ para implantação no primeiro semestre de 2007. Processo nº 23079.001550/05-25, páginas 175.

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Coordenação do Curso de Pedagogia

## FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IMPLANTAÇÃO: 2007/2 - Turno Noturno

Docência: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos,  
Gestão de Processos Educacionais

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período	10º Período
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental EDF120 (60 - 4)	Filosofia da Educação Contemporânea EDF231 (60 - 4)	Educação e Comunicação EDD235 (45 - 3)	Libras LEV600 (60 - 3)	Linguagem Corporal na Educação EDD647 (45 - 2)	Didática das Ciências da Natureza EDD176 (60 - 4)	Pesquisa em Educação EDF608 (60 - 4)	Políticas Públicas em Educação EDA604 (60 - 4)	Educação Comparada EDA480 (60 - 4)	Atividade Acadêmica Optativa I (45 - 3)
Fundamentos Sociológicos da Educação EDF240 (60 - 4)	Sociologia da Educação Brasileira EDF364 (60 - 4)	Didática EDD241 (60 - 4)	Currículo EDD243 (60 - 4)	Planejamento de Currículo e Ensino EDD646 (60 - 4)	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais EDA612 (60 - 4)	Didática da Língua Portuguesa EDD361 (60 - 4)	Monografia EDWK01 (60 - 2)	Educação e Trabalho EDF419 (60 - 4)	Atividade Acadêmica Optativa II (45 - 3)
Psicologia do Desenvolvimento e Educação EDF122 (60 - 4)	Psicologia da Aprendizagem e Educação EDF232 (60 - 4)	Bases Biológicas da Aprendizagem EDF233 (60 - 4)	Fundamentos da Educação Especial EDF607 (60 - 4)	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem EDD172 (60 - 4)	Didática da Matemática EDD362 (60 - 4)	Didática das Ciências Sociais EDD175 (60 - 4)	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos EDD648 (60 - 4)	Educação e Novas Tecnologias EDF644 (45 - 2)	Atividade Acadêmica Optativa III (45 - 3)
História da Educação no Mundo Ocidental EDF113 (60 - 4)	História da Educação Brasileira EDF121 (60 - 4)	Educação Brasileira EDA234 (60 - 4)	Questões Atuais da Educação Brasileira EDA351 (60 - 4)	Prática de Ensino e Estág. Superv. em Magist. das Disciplinas Pedag. do Ensino Médio EDWU21 (180-4-4)	Prática e Estágio Supervisionado em Gestão de Processos Educacionais EDWU24 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil EDWU11 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental EDWU01 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos EDWU25 (180- 4-4)	Atividade Acadêmica Integradora de Livre Escolha I (45 - 2)
Introdução ao Pensamento Científico em Educação EDF417 (60 - 4)	Antropologia na Educação EDF418 (60 - 4)	Educação Popular e Movimentos Sociais EDF609 (60-4)	Informática Aplicada à Educação EDF124 (45 - 2)	Arte-Educação EDD478 (45 - 2)	Psicopedagogia e Educação EDF363 (60 - 4)		Organização do Trabalho Pedagógico EDA242 (45 - 2)		Atividade Acadêmica Integradora de Livre Escolha II (45 - 2)
		Concepções e Práticas da Educação Infantil EDF351 (60 - 4)	Alfabetização e Letramento EDD350 (60 - 4)	Metodologia da Pesquisa em Educação EDF244 (60 - 4)					Sem. de Int. de monografias EDW K02 (30-1)
300 horas	300 horas	345 horas	345 horas	450 horas	420 horas	360 horas	405 horas	345 horas	255 horas
20 (20 - 0)	20 (20 - 0)	23 (23 - 0)	21 (19 - 1)	24 (18 - 6)	24 (20 - 4)	20 (16 - 4)	20 (13 - 7)	18 (13 - 5)	14 (11 - 3)

Carga Horária:

Disciplinas Obrigatórias: 3270 horas

Disciplinas Optativas: 135 horas

Disciplinas Livre Escolha: 120 horas

Total Geral: 3525 horas

Creditação:

Créditos Teóricos: 162 créditos obrigatórios (2430 h) + 09 Optativos (135 h) + 02 Livre Escolha (30 h) = 173 créditos (2595 h)

Créditos Práticos: 28 créditos obrigatórios (840 h) + 03 Livre Escolha (90h) = 31 créditos (930 h)

Observação: Fonte azul=RCS

Total Geral: 204 créditos(173-31)

FONTE: Fluxograma do turno vespertino extraído da Proposta de Reforma do Currículo de Pedagogia da FE/UF RJ para implantação no primeiro semestre de 2007. Processo nº 23079.001550/05-25, páginas 180.

De acordo com estes fluxogramas do atual currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ e considerando a questão que norteia esta pesquisa, que é a relação teoria prática na formação de professores, é possível constatar o grande número de disciplinas teóricas até o 4º período, pois somente no 5º período iniciam-se as práticas de ensino que têm creditação teórico-prática. No 3º período tem uma disciplina (Linguagem Corporal na Educação) e no 5º período outra disciplina (Arte-Educação) com creditação teórico-prática. A partir do 8º período, é oferecida a disciplina Seminário de Integração Monografia com creditação teórico-prática também. Além disso, são oferecidas 33 disciplinas optativas, das quais o aluno deve cumprir um mínimo de 9,0 créditos, mas destas apenas 7 disciplinas têm creditação teórico-prática. Nesse sentido, o currículo manteve a tradição, com forte concentração de disciplinas teóricas, principalmente, nos primeiros períodos do curso.

Esta primeira observação me faz pensar em como a tradição representa uma força que pode se constituir em elemento de resistência a um documento oficial, no caso, as DCP/2006. O princípio da centralidade prática orientador do documento oficial e os múltiplos sentidos atribuídos à prática pelos professores que reformularam o currículo da FE/UFRJ, não constituíram uma hegemonia de sentido sobre a prática. Entretanto, nas interpretações acerca do documento oficial se constituiu uma força de resistência, cuja tradição se manteve mesmo com as contradições e ambiguidades dos sentidos atribuídos à prática pelos reformuladores.

Outra tradição que foi mantida é o número de horas dedicadas a Prática de Ensino que se inicia no 5º período e finaliza somente no término do último período do curso. Esta não foi uma mudança somente em função das DCP, pois, antes mesmo da reformulação curricular, a Prática de Ensino fazia parte do currículo anterior desde o 5º período do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. O estágio supervisionado, que compreendia 300 horas, foi alterado para 600 horas, de acordo com as diretrizes de 2006. Neste sentido, houve um incremento significativo de uma valorização, embora o curso já se constituísse dessa valorização da Prática de Ensino e do estágio supervisionado.

Este formato de currículo que concentra a oferta de disciplinas teóricas e amplia o tempo de estágio, parece não atender integralmente à perspectiva da relação teoria e prática conforme a centralidade prática das novas diretrizes preconiza. A ampliação do

tempo de estágio sem dúvida que atende, pois não poderia ser diferente. Mas, a relação teoria prática que, segundo as diretrizes de 2006, deve ser trabalhada em todas as disciplinas do currículo ao longo do curso difere deste formato da FE/UFRJ.

O novo currículo da FE/UFRJ atende as principais considerações das justificativas do processo <sup>57</sup>, no entanto, a adequação às novas diretrizes foi marcada por mais dissensos entre os reformuladores e, dessa forma, a interpretação da dimensão prática se mostrou menos afetada no processo. Dito de outro modo, a dimensão prática não foi enfrentada no formato do novo currículo, tampouco confrontada pelos sentidos de prática expressos nos discursos em circulação na instituição conforme será tratado no próximo capítulo.

O peso da tradição do curso e da instituição foi marcante em relação à manutenção da concentração das disciplinas teóricas, cujo curso tem essa marca acentuada de consistência teórica. A inovação fica, principalmente, por conta das iniciativas dos professores na implementação do currículo, no exercício da atividade docente com o desafio de construir a relação teoria prática nas disciplinas seja qual for a forma de creditação que as mesmas tenham.

No meu entender, parece que este desafio da prática docente está no currículo e para além dele, uma vez que se trata de um dos enfrentamentos próprio da Pedagogia como ciência da prática social da educação, que parte da prática e a ela se dirige como expressou Pimenta (1996 *apud*, LIBÂNEO e PIMENTA, 1999) <sup>58</sup>.

Outro aspecto que podemos considerar, como uma inovação é a inserção da disciplina de Seminário de Integração de Monografia em conjunto com as orientações para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso que, além das disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação (5º período) e Pesquisa em Educação (7º período), constitui uma formação para a *prática de pesquisa*. Portanto, é uma inovação do ponto de vista do investimento dos alunos do curso em pesquisa, o que possibilita também uma perspectiva de continuidade na formação docente.

---

<sup>57</sup> Trata-se do processo de reformulação, a saber: a formação em quatro ênfases para múltipla inserção do egresso no mercado de trabalho; a ampliação do curso para nove semestres a fim de garantir as novas ênfases; a criação do curso noturno para atender a demanda de vagas para alunos trabalhadores.

<sup>58</sup> Vide citação da Introdução, p. 9.

Vale lembrar que um dos problemas sinalizados no processo de reformulação do currículo dizia respeito à “ausência de uma significativa formação para a pesquisa, em consonância com a consolidação da pós-graduação na Faculdade de Educação e com o perfil da UFRJ”. Nesse sentido, entendo que foi uma inovação que teve força e consenso entre os formuladores do novo currículo da FE/UFRJ.

Este breve relato e as observações acima da trajetória da reformulação do currículo da Faculdade de Educação da UFRJ servirão de base para a discussão do capítulo seguinte, conforme anunciei no início desta seção, pois entendo que as informações aqui apresentadas fazem parte de um contexto de necessária aproximação, juntamente com as discussões das seções anteriores deste capítulo em relação à centralidade prática e a discussão sobre os discursos de prática nas Diretrizes.

Portanto, no capítulo seguinte busco construir um diálogo das falas dos professores entrevistados com os discursos oficiais e institucionais sobre os sentidos de prática, principiando pela apresentação das categorias elaboradas para a análise dos sentidos de prática para esta discussão e entendimento.

### CAPÍTULO III

#### A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE PRÁTICA PARA PROFESSORES A PARTIR DA REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ

Este último capítulo tem por objetivo analisar os sentidos de prática que estão em circulação na instituição de ensino formadora escolhida para esta pesquisa. Busquei considerar os sentidos de prática mobilizados a partir da reformulação curricular que se constituiu com o propósito de adequação a demandas tanto institucional quanto em relação ao mais recente documento oficial que regula a profissão do pedagogo.

A definição da metodologia por uma pesquisa qualitativa teve por base o fato de que seria fundamental investigar os agentes envolvidos na última reformulação curricular da Faculdade de Educação da UFRJ que, por sua vez, em seu momento final, se fez necessária para adequação do curso às novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura instituída pela Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006.

Foram selecionados seis professores para serem entrevistados: quatro deles integrantes da comissão de reformulação organizada numa segunda etapa do processo (conforme explicitado na última seção do capítulo anterior) registrado em documento ao qual tive acesso e que se constituiu no âmbito institucional <sup>59</sup>.

O percurso da reformulação foi longo e teve mais de uma etapa tendo em vista alterações na gestão administrativa e pedagógica da faculdade. Contemplei a última comissão <sup>60</sup> que se formou no período de 2004 a 2006 e que foi responsável pela finalização da proposta apresentada. Foram escolhidos quatro professores dessa última comissão e mais dois professores indiretamente relacionados à reformulação. Esses dois professores, um deles é professor concursado mais recentemente para prática de ensino e, o outro, embora não tenha sido integrante da comissão de reformulação participou da

---

<sup>59</sup> Documento da Proposta de Reformulação do Currículo de Pedagogia se encontra arquivado no gabinete da coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, Processo Nº 23079.001550/05-25, de 14/01/2005.

<sup>60</sup> A Portaria nº 06 de 15 de abril de 2004 nomeou os seguintes membros para comissão de reformulação do currículo: Mônica Pereira dos Santos (Presidente); Ana Maria Villela Cavaliere (docente); Fernanda Pedrosa (discente); Carlos Frederico Bernardo Loureiro (docente); Libânia Nacif Xavier (docente); como suplentes: Alice Casimiro Lopes; Ludmila Thomé de Andrade e Júlio Cesar Almeida de Oliveira

atualização da proposta de reformulação do currículo no período que esteve como coordenadora do curso de Pedagogia. Ressalto, ainda, que um outro professor participou ativamente do processo como demonstra a sua fala sobre os demais membros da comissão e, no seu entendimento, foi membro da comissão, no entanto, seu nome não consta no referido processo de reformulação. Os seis professores são de três departamentos diferentes, conforme tabela que será apresentada mais à frente nesse capítulo (dois deles do departamento de Didática; outros três do departamento de Fundamentos da Educação e um do departamento de Administração).

A composição da comissão representando os departamentos e a escolha dos entrevistados que também reforçou essa diversidade irá revelar diferentes discursos. Spink e Medrado (2004, p. 43) destacam que diferentes “domínios de saber” (Psicologia, Sociologia, História, como no caso dos professores) têm seus discursos próprios com “uma tendência de permanência no tempo, embora o contexto histórico possa mudar radicalmente os discursos”. Na reformulação do currículo temos, então, um momento histórico de discussões, disputas de poder tão acentuadas quanto no cotidiano das práticas e que trazem também as disputas dos campos disciplinares ali em confluência.

Para uma informação inicial dos professores foi realizada uma conversa com a atual coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, a professora Maria das Graças de Arruda Nascimento, que destacou a relevância da leitura do Processo da Proposta de Reformulação do Currículo (para o que ela prontamente disponibilizou o acesso ao mesmo) e a importância de alguns professores no cenário da reformulação. Considero que estas informações iniciais também fizeram parte da pesquisa de campo, embora em caráter menos formal, pois não houve um roteiro para a entrevista nem houve gravação.

As reflexões deste estudo foram geradas a partir dos subsídios coletados em pesquisa documental (que foi discutida no capítulo anterior) e nas entrevistas realizadas mediante roteiro semi-estruturado (vide anexo I) com os professores do curso pesquisado (FE/UFRJ). Estas foram transcritas, submetidas à análise e confrontadas com os referenciais teóricos que embasaram o nosso trabalho. Para análise das entrevistas, optei pela definição de três categorias: **prática de ensino; prática teoricamente fundamentada; prática de pesquisa** no que diz respeito à formação de

formadores, e desenvolvi discussões sobre os discursos da prática e das políticas em disputa na reformulação.

No entanto, estas categorias de análise foram primordialmente construídas tomando por base as DCP de 2006 que expressam uma centralidade prática para a formação do pedagogo, sendo o referencial das reformulações curriculares das instituições superiores de ensino no Brasil, e são interpretadas a partir de diferentes sentidos sobre a prática.

Os sentidos de prática incorporados nas discussões para a reformulação do currículo se articularam nas defesas e argumentos, e nas disputas por espaço, assim como, ainda hoje, nas entrevistas, se revelam e se ocultam na tentativa de marcar aquilo que não é possível de ser considerado hegemônico. Muito pelo contrário, não somente o sentido de prática é múltiplo como também um currículo não permanece estagnado após sua elaboração e implementação, pois há um constante movimento com reflexão do que foi pensado e do que está posto em ação pelos agentes educacionais. É a partir deste entendimento que me aproximei dos dados da pesquisa, desde o primeiro momento que fui a campo.

Este capítulo está dividido em três seções: na primeira seção apresento a forma como foi pensada a estrutura da entrevista a partir de eixos norteadores e suas implicações no campo empírico; na segunda, apresento a forma como foram constituídas as categorias de análise e os fundamentos que as embasam, tendo o foco na formação de professores e as falas dos entrevistados sobre as mesmas; por último, analiso as entrevistas em relação às semelhanças e diferenças que são mobilizadas nos discursos dos professores e formam um campo de disputas.

### III. 1 – Os eixos norteadores nas entrevistas e outras considerações preliminares

As entrevistas que serão discutidas nas próximas seções foram realizadas a partir de um roteiro composto de quatro eixos, cuja preocupação maior foi dar um sentido a cada um dos blocos de questões. Desta forma, busquei contemplar tanto aspectos pessoais dos entrevistados quanto os aspectos institucionais e curriculares em seus envolvimento com a reformulação e implementação do currículo, tendo como norte a centralidade da prática de acordo com as DCP/2006. Vale lembrar que dentre os

objetivos dessa pesquisa a questão mais relevante é discutir os sentidos de prática atribuídos pelos professores na reformulação do currículo de curso de Pedagogia.

As entrevistas foram realizadas através de um roteiro semi-estruturado que se encontra no anexo, no período de outubro-novembro-dezembro de 2010. Os eixos do roteiro das entrevistas tiveram as seguintes definições:

- EIXO 1: Informações concernentes ao próprio entrevistado: sua formação, experiência de trabalho, de coordenação, de reformulação de currículo;
- EIXO 2: Informações focalizando os aspectos fundamentais do estudo em relação aos sentidos de prática no currículo tanto em pesquisa quanto na relação teoria-prática e estágio supervisionado;
- EIXO 3: Informações focalizando a forma como ocorreu o processo de reforma do currículo na instituição em termos de participações, discussões e mecanismos de deliberação;
- EIXO 4: Informações focalizando o sentido de prática e as atividades atuais em relação a esse sentido.

Vale destacar que, como um roteiro semi-estruturado, não foi conduzido durante as entrevistas como uma “camisa de forças” que limitasse a livre expressão dos entrevistados. Mesmo porque o objetivo maior era permitir essa expressão dos entrevistados de maneira a garantir a maior autenticidade possível para suas memórias e opiniões acerca da reformulação do currículo, das forças em disputa nas discussões sobre a reformulação e dos sentidos de prática. A autenticidade que me refiro é do compromisso com seu próprio discurso no momento das entrevistas em cada uma das questões formuladas.

Abro um parêntese para a questão acima para o que tomo como referência a leitura de Spink e Frezza (2004) no estudo sobre a produção de sentidos a partir das práticas discursivas tendo como eixo teórico o “construcionismo social”. Segundo o estudo das autoras, na visão construcionista, o conhecimento não é algo em si, mas depende da tradução (humana) dos acontecimentos históricos, entendendo que “tanto o sujeito como o objeto são construções sócio-históricas que precisam ser problematizadas e desfamiliarizadas” (2004, p. 28). Na elaboração de um currículo, que

é também uma forma de discussão e organização do conhecimento, sujeito e objeto são construídos historicamente numa produção de sentidos discursivos.

As autoras, ainda, expressam que no estudo da produção de sentidos a partir das práticas discursivas, as práticas “implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano.” (Ibid., p. 38).

É essa produção de sentidos no cotidiano que mais se revela nas entrevistas, no meu entender, por isso mesmo é ainda mais necessário valorizar e destacar a livre expressão dos entrevistados. Ponto sobre o qual se revelam as não regularidades, a diversidade nos discursos que procuro pesquisar. Por outro lado, também, se revelam a estabilidade da dinâmica dos discursos. Irregularidades e estabilidades que contraditoriamente compõem as práticas discursivas (SPINK e MEDRADO, 2004, p. 48) e se manifestam nas disputas no campo do currículo.

Contudo, defendo também que, quando valorizo a livre expressão dos entrevistados, não fecho os olhos para o rigor científico que foi posto e definido nos eixos norteadores do roteiro da entrevista. Pelo contrário, os eixos norteadores facilitam a organização do roteiro semi-estruturado das entrevistas, agrupando elementos nas questões e preservando a heterogeneidade de respostas. Estas observações me levaram a perceber o quanto poderia estar alcançando uma descrição mais detalhada nos resultados da coleta de dados, através das entrevistas.

Outro aspecto relevante é ter dado ênfase na busca por semelhanças e diferenças no conjunto das respostas (conforme seção III.3), cuja intenção é mostrar as discussões que ainda estão presentes e marcam o cotidiano das práticas no curso pesquisado, assim como revelam vozes que não se silenciaram mesmo depois da reformulação e implementação do novo currículo.

Esta dinâmica que considero muito importante de algum modo se refere ao embate entre permanências e mudanças nos currículos que é uma pequena amostra de como estes reproduzem hierarquias e relações de poder e se faz notar pelas entrevistas<sup>61</sup>, motivo pelo qual, também, optei por selecionar quatro professores que fizeram parte da

---

<sup>61</sup> Aqui a referência é em relação aos autores da análise do discurso, como Foucault, embora nesta pesquisa não tenha explorado este referencial. No entanto, as investigações acerca da relação entre saber e poder influenciam investigações na perspectiva discursiva. (SPINK e FREZZA, 2004, pp. 36-37)

comissão de reformulação e dois outros professores que não fizeram parte da comissão. Desta forma, considere importante a escuta dessas vozes que não estavam presentes diretamente na comissão de reformulação, mas vivem o impacto das mudanças no momento atual e constituem discursos significativos para a análise que é de uma história do currículo no tempo presente.

Na medida em que trabalho numa visão de currículo como espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2004) e busco dialogar com os sentidos de prática, é que entendo ser igualmente importante a aproximação com permanências e mudanças nos discursos sobre o currículo. Mais ainda, por se tratar de uma instituição, escolhida nesta pesquisa, cujo peso da tradição influencia sobremaneira as práticas discursivas no embate entre tradições e inovações.

Spink e Medrado (2004, p. 49), ao discutirem a temporalidade nas práticas discursivas cotidianas, exploram a abordagem bakhtiniana em cujo tempo no contexto dialógico não há limites. Dessa forma, os sentidos produzidos discursivamente dialogam sem fronteira entre novos e antigos sentidos, desencadeando produções contínuas e, muitas vezes, ambíguas.

Acrescento a ambiguidade na discussão sobre as práticas discursivas porque tomo em consideração, também, os conceitos de recontextualização e hibridismo (LOPES e MACEDO, 2005a). A partir destes conceitos entendo que os textos e os discursos incorporam diferentes sentidos e produzem ambiguidades na medida em que os múltiplos sentidos não se apagam, tampouco são considerados discursos homogeneizantes. As diferenças, as semelhanças, as tradições e as inovações continuam operando nos discursos e nos diálogos.

Portanto, as entrevistas assim se apresentam como dados de discursos ambíguos, na produção de sentidos múltiplos do cotidiano e em diferentes tempos de interpretação e mudança de políticas.

Um dado talvez “desconcertante” seja o fato de ser orientanda da diretora da unidade de ensino pesquisada, o que gera um lugar específico de onde falo e com quem falo, e tem um peso especial nas entrevistas, embora considere que dificilmente será possível se falar de um lugar neutro para um interlocutor igualmente neutro. Mas, isto produz uma peculiaridade, porque no meu entender sempre esteve presente o terceiro termo/elemento nas entrevistas – a diretora – que poderia estar presente de qualquer

forma devido à sua posição no cenário da faculdade, mas que nesse contexto tem uma singularidade.

### III. 2 - As categorias de prática e seus diferentes sentidos

Nas análises dos dados obtidos, as discussões ocuparam dois momentos específicos: num *primeiro momento* discuto as categorias de prática que foram constituídas com base nas Diretrizes do Curso de Pedagogia (DCP/2006), que revela a maneira como a prática se apresenta no currículo numa dimensão de centralidade prática, como valorização da prática na formação docente, na forma como foram abordadas nas entrevistas (que apresento nessa seção III.2); num *segundo momento*, que se tornou mais relevante, a meu ver, procurei observar pelas inúmeras leituras e escutas das entrevistas dos professores aspectos como semelhanças e diferenças nos discursos a fim de construir uma compreensão dos sentidos de prática a partir daqueles dados (que apresento na seção seguinte III.3).

Considero que estes momentos acima explicitados não dizem respeito a um tempo cronológico, mas momentos de reflexão sobre os dados que, primeiramente, constituíram as categorias com aporte teórico da formação de professores da seguinte forma:

- ✓ **Prática de Ensino - PE:** que se dá através das disciplinas assim denominadas para o exercício e a reflexão da didática de ensino, “momento estratégico” (MONTEIRO, 2000, p. 140) para a atividade docente (utilizando também o referencial de PIMENTA, 1999, p. 2004);
- ✓ **Prática Teoricamente Fundamentada - PTF:** que se refere à forma como compreende o conteúdo e do como esse poderá ser mediado no processo de ensino a partir da reflexão sobre a prática da atividade docente, especificamente, a relação teórico prática (utilizando o referencial de SCHÖN, 2000);
- ✓ **Prática de Pesquisa - PP:** tendo como princípio o despertar da necessidade do docente ser pesquisador desde a formação e também na profissionalização, nas questões envolvidas com a atividade docente propriamente dita, assim como de ensino, de gestão, de relação interpessoal e outros (utilizando o referencial de ZEICHNER, 1998).

Dito isto, desenvolverei cada uma dessas categorias com os fundamentos teóricos que foram utilizados para sua constituição e já dialogando com algumas das falas dos professores entrevistados conforme explicito a seguir.

Os professores entrevistados serão registrados pelas iniciais do nome e, a seguir, identifico no quadro a relação dos professores, seu departamento, sua formação de graduação e sua participação na comissão de reformulação do currículo, por ordem de data das entrevistas.

<b>PROFESSORES/data da entrevista</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>DEPARTAMENTO</b>	<b>PARTICIPANTE DA COMISSÃO</b>
AMC - 05/10/10	Sociologia	Didática	Sim
RC – 26/10/10	Pedagogia	Didática	Não, mas participou da atualização em 2006.
MC – 12/11/10	Sociologia	Fundamentos da Educação	Sim, embora não tenha registro de seu nome no parecer de nomeação da comissão.
LX – 16/11/10	História	Administração	Sim
MP– 17/11/10	Psicologia	Fundamentos da Educação	Sim
IG – 03/12/10	Pedagogia	Prática de Ensino	Não, atual professora da Prática de Ensino

Quadro informativo dos professores entrevistados <sup>62</sup>.

A **Prática de Ensino (PE)** é uma categoria institucional na medida em que está diretamente relacionada à formação docente no âmbito universitário e a relação desse com as instituições de ensino que ofertam campo de estágio. No discurso há um consenso sobre a valorização da prática de ensino na UFRJ conforme expressam alguns professores.

<sup>62</sup> O anexo II contém informações específicas sobre cada um dos professores entrevistados. Todos autorizaram a publicação de sua entrevista.

Agora essa relação prática e teoria, nós também sempre nos caracterizamos aqui, eu nunca trabalhei com a prática, mas eu sempre vivi isso muito de perto porque no meu departamento de Didática, **a prática de ensino é muito importante para o meu departamento**<sup>63</sup>. Ela tem um valor. Ela é valorizada, ela é muito considerada, e eu sei que isso tem sido um trabalho muito grande do meu departamento de lutar pela qualidade desse trabalho, pela presença do professor, pelas condições de acompanhamento, efetivo do professor desse aluno que fará parte... (AMC)

Existe, vamos dizer assim, uma proposta muito grande da resolução da prática aqui. Aqui, a gente tem estudos, produção, uma relação com as escolas, **isso aqui está muito bem direcionado**. (RC)

A prática de ensino é parte integrante na formação inicial de professores, particularmente, na Faculdade de Educação da UFRJ, pois mesmo antes da última reformulação do currículo já existia nesta uma valorização com forte investimento dos docentes e dos discentes para este momento que Monteiro (2000, p. 140) considera um “momento estratégico”. Diferentemente de uma prática em cujo momento poderia se caracterizar pela observação e reprodução de aulas-modelo, esse momento estratégico é pensado pela mobilização dos saberes docentes quando o aluno tem a oportunidade de se sensibilizar estando ao mesmo tempo no lugar de aluno e de professor.

Os saberes docentes mencionados no texto de Monteiro são uma referência a Maurice Tardif (1999) com base na discussão da profissionalização dos professores e caracteriza o saber docente “como heterogêneo e plural por ser constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência”. (MONTEIRO, 2000, p. 137).

Portanto, a riqueza desse momento está também na própria duplicidade de papéis que poderia ser vivenciada como uma contradição, mas que, de outra forma, podemos entender como uma ambiguidade produtiva para reflexão e crítica da atuação docente. Além de ser uma oportunidade estratégica na formação quando bem articulada e bem conduzida pela instituição de ensino e seus agentes formadores.

A prática de ensino, embora considere uma categoria institucional, traz ainda a oportunidade de subjetivação da atuação docente na formação inicial. Pois, é um momento em que os professores em formação têm experiências significativas de

---

<sup>63</sup> Todos os grifos nas citações das falas dos professores são meus e têm o intuito de destacar mais precisamente o trecho vinculado à discussão.

maneira intensa e personalizada, articulando teoria com a prática (MONTEIRO, 2000, p. 143). Essa articulação deverá ocorrer tanto na intenção quanto na conscientização do professor em formação, para que a ação docente seja operacionalizada.

Torna-se importante observar que a relação entre teoria e prática é uma preocupação tanto nos documentos oficiais conforme discutido no capítulo II quanto na constituição de uma identidade docente que busca se estruturar pela profissionalização com experimentação e consistência teórica.

O território da prática de ensino na universidade, em parceria com as escolas do campo de estágio, possibilita uma ação prática formativa com diálogos teóricos, orientados pelo supervisor e pela ação do docente experiente (regente da escola campo de estágio). Desta forma, contribui para a profissionalização do pedagogo como se expressa a professora de prática de ensino abaixo:

A disciplina que eu leciono procura articular através do campo de estágio, eu sou professora de Prática de Ensino das Séries Iniciais e Estágio Supervisionado está vinculado. Então eu acompanho, eu tenho discussões teóricas em sala de aula, relacionadas com o cotidiano escolar e com a formação de professor, com a realidade do estágio e a discussão do que os alunos trazem, o retorno. Eu fico sempre de intermediária entre a escola e os alunos da Faculdade de Educação, procurando com isso, que se integrem, **que a gente cada vez aprofunde mais os laços com o mundo de fora, com o mundo da escola trazendo discussões teóricas sobre isso.** (IG)

É igualmente importante a atribuição de sentido que Pimenta (2004, p. 3) confere à Pedagogia como “um campo de conhecimento específico da práxis educativa que ocorre na sociedade. Diferentemente dos demais [campos, como: sociologia, filosofia, psicologia, história] que não têm a educação como objeto específico de análise, mas que a ela podem se voltar”. Na atribuição desse sentido de Pimenta, penso que a prática de ensino é mesmo o exercício prático da profissionalização do pedagogo, no espaço de formação em conjunto com uma práxis social.

Ainda citando Pimenta:

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. (...) Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. (...) O objeto/problema da pedagogia é a

educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – **parte da prática e a ela se dirige**. (1999, p. 256).

Chamo atenção para a parte (por mim) grifada da citação com o intuito de marcar o sentido de prática, que na categoria de prática de ensino tem o maior respaldo para ser experimentado pelo professor em formação.

Mas, isto não quer dizer que a prática de ensino seja um espaço formativo sem confrontos ou sem dificuldades, não, pois envolve as instituições (universidade e escola), o professor regente da escola, o professor supervisor de estágio da universidade, o aluno em formação. Neste sentido, é um campo de disputas de saberes, de formas de atuação docente e de definições sobre o conhecimento a ser transmitido. Porém, essa experimentação opera com embates e tem uma função fundamental no processo formativo e identitário do professor, uma vez que o aluno no estágio, especificamente na sala de aula, pode vivenciar o confronto das teorias em articulação com as práticas.

... então ele vai pro estágio muito se sentindo mais um aluno e ele vivencia ao longo desse tempo de estágio que, claro, quando é de seis meses essa transformação não se verifica, não se observa tanto. Mas ele passa de se ver como mais um aluno na sala de aula, a pensar “no dia de amanhã sou eu, **o que faria se estivesse no lugar da professora?**”. **É todo um movimento interno de evolução e de reflexão, de amadurecimento e crescimento**, sem dúvida. (IG)

Na fala dessa professora de prática de ensino percebo que valoriza a sala de aula, do campo de estágio, como o espaço em que os alunos em formação observam maneiras de ensinar determinado conteúdo, formas de intervir em situações-problema de comportamento dos alunos, atitudes deliberadas pelo professor regente em relação à avaliação, a relação da equipe técnica entre si e com os alunos e outras práticas do cotidiano escolar. Esse conjunto de experiências próprias do campo de estágio é o “momento estratégico” (MONTEIRO, 2000) propriamente dito da prática de ensino tão fundamental para a formação docente que, segundo Monteiro, possibilita articular os saberes teóricos estudados com as situações práticas vivenciadas.

Aliado a tudo isto tem o retorno das discussões, sobre as observações, que serão abordadas pelo professor responsável pela prática de ensino na universidade. Então,

esse somatório <sup>64</sup> composto de experiência, discussão/reflexão, ação e aprofundamento teórico da prática de ensino engendra a profissionalização.

Mas, embates também existem na arena da prática de ensino porque está intrínseca nesta uma multiplicidade de sentidos de prática na relação teoria e prática. Para ilustrar um destes embates cito a fala de um professor que é do departamento de Fundamentos da Educação e, contrariamente, expressa outro sentido no seu discurso:

É, então eu me lembro que foi uma **concepção contra a qual debati muito tempo**, teve um embate sobre isso importante presente na Comissão desde 1999 que fazia essa reformulação. Eu sempre insisti no seguinte: olha, estou convencido que o conhecimento funciona por dedução, ele passa por dedução, não por indução. **Não é a partir da experiência que a gente aprende, mas é a partir da nossa capacidade de decodificar e interpretar a experiência.** Então eu dizia, a gente **precisa ter um currículo que ele tenha um elemento de teoria forte**, essa teoria tem que ser um pouco mais inicial, do que essa idéia de uma imersão no mundo da escola, no mundo da prática. Porque os nossos alunos chegam aqui muito desaparelhados para poder conseguir dali absorver alguma experiência que seja educativa pra eles. (MC)

A expressão deste professor, no trecho acima, mostra uma preocupação com a teoria que deve fundamentar as práticas e, particularmente, deve dar condições para “aparelhar” o aluno em formação para o exercício da prática. Este professor expressa-se no sentido de uma prática que somente poderá ser articulada no currículo depois de o mesmo ter possibilitado ao aluno o conhecimento de uma técnica teoricamente fundamentada. Expressa também que sua concepção era contrária as discussões e permanece ainda hoje a mantendo.

A **Prática Teoricamente Fundamentada (PTF)** é a categoria que se refere ao conhecimento teórico que constitui a formação docente e, quanto a esse, sabemos não existir nenhuma dúvida que a teoria é a principal fonte da vida acadêmica. Porém, não se pode afirmar um consenso sobre a mesma, pois está no palco das maiores disputas na arena universitária.

---

<sup>64</sup> Vale dizer que a idéia de somatório aqui utilizada se assemelha a uma operação matemática onde as partes isoladamente têm para cada elemento uma representação própria e a soma desse conjunto de representações constitui um novo elemento.

... mas no Brasil isso é muito nítido pra mim, ela é muito confusa com relação à essa, a como relacionar conhecimentos estabelecidos com a parte, vamos dizer assim, da experimentação da busca de evidências. Eu acho que isso tudo é muito nebuloso na área de educação, me parece, **ou você tem um culto da prática ou você tem um teorismo que despreza a prática**, completamente despreza as evidências. (MC)

Eu acho que continua se dando mal resolvida [a relação teoria prática]. Porque pra mim **o que se resolve teoria de prática é ciência**. Não é o que resolve, mas o que enfrenta isso, equaciona de uma maneira, é ciência. Que é uma maneira de você relacionar postulados científicos com a busca de evidências empíricas com essa tentativa de refutação, de crítica, então é isso que nos permite avançar. Eu não acredito que nós tenhamos uma cultura científica na área de educação. (MC)

Então eu acho assim, **minha questão é que precisamos de conhecimento técnico**, a área de educação é isso, é uma área aplicada, isso não é nada menor, e esse conhecimento técnico deve ser produzido a partir de um objetivo científico.

Quando situa historicamente a Pedagogia diz: não tem jeito, **Pedagogia é isso. É um processo de racionalização. Racionalização envolve técnica**. (MC)

Nos diferentes trechos acima extraídos da fala desse professor do departamento de Fundamentos da Educação foi destacado o fato de ele defender um sentido da relação teoria prática com peso na ciência e, em especial, com a necessidade de um conhecimento técnico pedagógico específico.

Referindo-me ainda aos trechos acima dou ênfase de como o campo da teoria é constituído por embates que se tornam mais evidentes na tentativa por hegemonia de pensamento, formação e identidade, particularmente, em se tratando da ciência da educação, que na pedagogia vivencia as disputas dos fundamentos da educação fruto de intensas polêmicas.

No entanto, me parece, assim como discutem alguns teóricos da educação, que os fundamentos teóricos são imprescindíveis na formação de professores da educação básica, não somente o conteúdo que irá utilizar na transmissão do conhecimento (específicos das funções que poderá exercer), mas também, aqueles conhecimentos que auxiliam na operacionalização do cotidiano escolar (aqui me refiro aos campos da sociologia, psicologia, filosofia e outros).

Eu diria pra você que essa questão da relação teoria-prática é percebida de modo diferente **conforme você esteja percebendo currículo, com a teorização diferente.** (RC)

O aspecto apontado por esta outra professora se diferencia do professor comentado anteriormente, a começar que se trata de uma professora que é pedagoga vinculada ao departamento de Didática e com pesquisa na área do currículo. Os lugares de onde são construídos o discurso desta professora e o do outro professor são distintos, e, de certa forma, mostra a marca da origem disciplinar diferente em relação as suas respectivas formações em Pedagogia e Sociologia, com sentidos próprios em disputa.

O momento seguinte a este trecho acima da entrevista, a professora discorreu sobre a diferença na relação teoria prática quando se teoriza a partir de uma visão tradicional, crítica ou pós-crítica. Esta professora entende que as três dimensões se ampliam progressivamente e defende, de acordo com uma abordagem pós-crítica, a prática pedagógica com dimensão política que constrói a própria realidade do aluno.

Mas quando você entra na terceira [pós-crítica], você está vendo que esse saber, além de ter a possibilidade, ou não, de você haver essa transformação prática-política, **este saber é um saber constitutivo da sua própria identidade, ou seja, o real é aquilo que foi construído discursivamente**, e nessa construção discursiva do real, o discurso constrói não só o real, mas constrói a sua própria identidade. E aí, a prática passa a ter o que chamo de prática discursiva. Ela passa a ter um componente político muito maior porque não é apenas uma prática formadora de uma visão política, mas é uma prática formadora da sua própria subjetividade, da sua própria identidade. (RC)

Ainda:

E, pra você ter uma idéia, quando eu coloco que o currículo se ressent da relação teoria-prática não é apenas no sentido de que ele tem que ter a prática de ensino, estágio supervisionado, porque isso ele tem, não é apenas no sentido de que ele tem que ter trabalhos concretos dentro da sala de aula, isso ele tem. **Ele se ressent é dessa prática discursiva que vai tornar problemático o diálogo entre diferentes saberes científicos que são propostos no currículo. É isso que estou chamando de relação...** (RC)

Na visão desta professora, a relação *sujeito – objeto – identidade* é constitutiva da própria subjetividade do aluno em formação e é construída nas práticas discursivas que se dinamizam na relação teoria prática. No seu entender, na reformulação não foi

contemplada esta discussão e as práticas discursivas se tornaram um problema a ser enfrentado no novo currículo, pois considera necessário evoluir nesse sentido.

De outro modo, a prática teoricamente fundamentada tem como aspecto central a valorização da docência, essa que é considerada a base da formação do pedagogo e que, contraditoriamente, descentra o privilégio da prática em detrimento da teoria na formação. Ponto esse que representa uma das polêmicas também marcantes no cenário tanto da formulação das diretrizes oficiais quanto da reformulação do currículo nas instituições formadoras.

Este aspecto da formação do pedagogo, de ter a base na docência, é ainda muito polêmico e nota-se nos entrevistados que os dissensos sobre essa questão permanecem com ambiguidades nos discursos conforme meus destaques de alguns depoimentos a seguir:

... como é fluido esse conceito, o objetivo, a função do curso de Pedagogia. A identidade é a sala de aula e eu via os argumentos por que formar professores de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>, que vigorou muito tempo, fundado nessa questão de que **a base da ação do pedagogo tem que ser a docência, ela é o que unifica. Eu concordo com isso até certo ponto, mas também a gente pode ter a perspectiva - e acho que esse currículo passou a privilegiar essa segunda concepção - de que o pedagogo pode ser um técnico** também, pode ser um técnico em assuntos educacionais (e a gente até tem, aqui na UFRJ, esse cargo). (LX)

... as habilitações que vigoram hoje abriram pra essa possibilidade, mas acho que, em geral, quando eu converso com colegas de outras áreas, **o currículo da formação universitária, na graduação, é muito de fachada**. A maioria dos alunos sai da faculdade tendo idéias gerais a respeito dessas coisas. **Não consigo imaginar um aluno saindo pronto pra ser supervisor, coordenador, mas ele vai aprendendo na prática**. Acho que todas são assim.... (LX)

Na interpretação desta professora, do departamento de Administração, entendo que permanece uma defesa das habilitações, da formação técnica e da falta de relação teórica com esta prática que será experimentada pelos formandos. Mas, para uma professora do departamento de Didática, a contradição na formação do pedagogo com base na docência também ainda é um discurso ambíguo por outro aspecto. Na medida em que o tempo da prática de ensino para as outras funções pedagógicas ficam reduzidos e compromete essa formação, vejamos:

Comparando os currículos, já que eu tive a possibilidade de atuar nos dois, é sempre uma ambiguidade, foco no especialista, no generalista. Eu, como membro do Centro Acadêmico, promovia debates sobre essa questão e como aluna eu sempre defendia a formação generalista. **E agora como professora eu vejo um pouco os problemas dessa formação de generalista, porque acabou ficando pouco tempo de prática de ensino.** Então, por um lado, considero importante a formação de um pedagogo, de um educador com a formação teórica-acadêmica. Por outro, se a gente analisar a prática docente, parece-me muito pouco tempo, um semestre...(IG)

De maneira também ambivalente em relação ao novo currículo se expressa o professor do departamento de Fundamentos da Educação, pois permanece na defesa da formação do especialista pedagogo como técnico com um papel político-social no sistema educacional:

Tudo aquilo que antigamente era supervisão, era orientação, aquelas coisas foi banido e **ficou apenas docência.** Só isso. Isso já me incomodava, eu dizia, mas per aí, as redes educacionais, a **administração pública da educação ou mesmo a privada, elas precisam de planejadores da educação, elas precisam de pessoas especialistas** em avaliação, em organização dos sistemas. Onde é que se forma esse tipo de gente? Isso já me incomodava muito. Na prática, o que acontece? Nas redes, não tem ninguém que saiba disso, os professores são adaptados pra essa função, um ou outro vai acabar desenvolvendo um talento pra isso, mas é um acidente, entendeu? É um acidente. (MC)

Neste sentido, com o conjunto das discussões e ambiguidades acima em análise, não se trata de dicotomizar a relação teoria e prática ou pender para uma esfera ou outra, mas entender que o valor da profissionalização se constitui, no meu entender, por uma unidade entre teoria e prática no contexto institucional e educacional. Lembrando que a unidade aqui não está no sentido de um corpo coeso e racional em que não seja considerada a dinâmica dessa unidade, uma vez que é um corpo fértil em interação, reflexão e diálogo, de maneira diversificada e flexível.

No trecho que será citado a seguir, a professora comenta da ambiguidade no texto oficial e nas práticas quando se trata da centralidade prática e dos discursos sobre a relação teoria e prática:

Eu, certamente, se fosse professora de Didática e de Prática eu não trabalharia assim. Pra mim, a teorização tem que estar junto e ser tão importante quanto à prática. Mas estar no texto da lei talvez traga uma

certa desvantagem no sentido de firmar esse profissional dentro do reino da Academia como um profissional mais prático e isso ainda nessa cultura acadêmica, sendo isso como uma coisa inferior, então talvez não seja bom por aí. Mas isso tem lá suas relatividades. (MP)

Talvez um grande desafio para formadores seja a dicotomia naturalizada entre teoria e prática, uma polêmica que parece sem solução e que na verdade pouco altera o cenário da formação de professores. No que pese cada um desses aspectos, é importante acima de tudo perceber que na profissionalização do pedagogo, tanto a teoria quanto a prática devem ser problematizadas e incessantemente instigadas à investigação e pesquisa sem, no entanto, abrir mão de nenhuma das duas ou hierarquizá-las como forma de solução.

Se isso é uma utopia, gostaria de abrir um espaço para defender essa utopia porque desnaturalizar essa dicotomia vem sendo uma das tentativas das discussões no campo do currículo. Mais do que isso, é necessário aprofundar os debates em torno dos diferentes sentidos em discussão para que a discussão incorpore as diferenças no contexto da prática (BALL *apud*, LOPES, 2005b) com os discursos em disputa. Os textos e os discursos que se hibridizam e configuram o campo do currículo do final dos anos 90 em diante (LOPES e MACEDO, 2005a), constituindo ambiguidades.

Pensando em algumas destas polêmicas, é que pesquisei as idéias de Schön (2000) sobre reflexão-na-ação<sup>65</sup> para a formação de professores, pois é interessante notar que a formação docente é um contínuo questionamento e reflexão entre teoria e prática conforme identifiquei nas entrevistas.

Se agora reflito sobre os sentidos de prática a partir das DCP/2006 demarcando uma nova performance curricular na formação de formadores, reflito também que após a formação, no caso com a implementação dos currículos de formação com a centralidade prática, ainda não se tem idéia de como a identidade profissional será afetada para continuar dialogando com a teoria e a prática em um modelo não dicotomizado.

Esta que parece uma simples questão desabriga o que aparentemente é demonstrado como um conforto, ou melhor, como um consenso na centralidade prática

---

<sup>65</sup> Embora nos estudos desse autor a referência seja na ação do professor e na minha pesquisa seja na formação de formadores.

das diretrizes oficiais e em algumas discussões dentre aqueles que tomaram parte nas reformulações curriculares institucionais.

A **Prática de Pesquisa (PP)** é a categoria que expressa um dos muitos desafios na formação de professores da educação básica, porque durante muito tempo não se pensou sobre a necessidade de se estimular a pesquisa, de se preparar esse professor para a pesquisa, como uma condição inerente a prática de ensinar.

Digo inerente porque acredito que um professor deve ser um pesquisador de sua ação, seja na busca de conhecimento teórico para o ensino, na preparação de sua aula, na renovação e atualização de seu conhecimento, na investigação para solução de conflitos de sala de aula e outros.

Geraldi, Messias e Guerra, ao apresentarem as proposições de Zeichner, chamam a atenção sobre a posição desse autor que desde os seus primeiros trabalhos considera que o futuro professor deve “saber por que ensina, para que ensina, para quem e como ensina, ou seja, os professores e as professoras precisam refletir sobre os objetivos e as consequências do seu ensino desde a formação.” (1998, p. 264).

Um grande problema é que a formação inicial por si só não oferece instrumentos suficientes para atender as constantes mudanças e demandas no cenário educacional que o professor lida no seu cotidiano escolar. As ferramentas e espaços de diálogo existentes nas escolas em nível de conselhos e departamentos também não são suficientes como resposta aos problemas que se renovam em grande velocidade como reflexo da sociedade. Além disso, o professor ainda se sente solitário e, muitas vezes, sucumbe diante da ausência ou ineficiência de recursos para solução dos desafios cujos aparatos adquiridos em sua formação e experiência de trabalho não são suficientes. Toda essa mobilização própria da prática docente faz com que o conhecimento e a habilidade em pesquisa sejam reconhecidos como necessários desde a formação inicial de professores.

Neste particular, da prática de pesquisa, parece existir um certo consenso entre os professores entrevistados de que, na Faculdade de Educação da UFRJ, a continuidade do estudo acadêmico tem se ampliado como um desejo e realização entre os alunos

formados. Fato esse que fica notório no final da entrevista dessa professora <sup>66</sup> no trecho abaixo:

... agora uma coisa eu senti: a gente está tendo mais **alunos, recentemente, da nossa graduação, com vontade de continuar na pós-graduação**. Isso era muito raro, a gente captava alunos, na pós nos anos 90, no início dos anos, a gente captava que não eram nossos alunos de Pedagogia que queriam fazer mestrado, e agora têm muitos. Então eu acho que isso revela alguma coisa também. **De alguma maneira esse currículo vai estimulando mais o nosso aluno ao caminho acadêmico**. É até legal fazer um levantamento disso, porque tem muito aluno entrando, passando na prova do mestrado, muito aluno nosso... (AMC)

No meu entender, sobre o discurso desta professora, o currículo dinamizou não somente um sentido de prática de pesquisa como também este aspecto de vislumbrar a continuidade da formação acadêmica em níveis mais graduados para que os alunos egressos do curso de Pedagogia possam desejar outro status na profissionalização docente.

Para outro professor, a pesquisa tem um sentido diferente na medida em que seu discurso valoriza o saber científico, que deve ser aprofundado na academia desde a graduação, mesmo que estes formandos não se tornem pesquisadores. Mas, para isso, entende que precisa haver um investimento por parte dos formadores no sentido da dimensão crítica e investigativa, com princípio da racionalidade na formação de formadores.

Uma parcela deles vai acabar descambando pra ser profissional no mundo acadêmico, pesquisa profissional e tudo mais. Tá bom, mas todos têm que ser expostos a uma formação científica. Eu não acho que todos têm que ser pesquisadores, mas **o conhecimento que provém da pesquisa tem que estar na formação de todos eles**, tem que estar na vida deles. (MC)

Então eu acho os nossos professores, inclusive pra poderem desenvolver nos alunos essa mentalidade da investigação, a mentalidade da dúvida, da capacidade de ser crítico de verdade, ser crítico não é saber fazer discurso sobre capitalismo, sobre socialismo, **é ter capacidade de julgamento, de decisão embasada nas informações, mas também procurando usar a racionalidade, isso**

---

<sup>66</sup> Esta professora já foi coordenadora do programa de pós-graduação o que é significativo para esse seu discurso.

**que é ser crítico na verdade pra mim.** Se os nossos professores não têm essa mentalidade, como é que a gente imagina que eles passam pros seus alunos?. (MC)

Ainda neste mesmo momento da entrevista, o mesmo professor contesta o sentido de prática de pesquisa que defende o professor-pesquisador, por entender que dessa maneira se constitui uma desvalorização da prática docente em relação à prática do pesquisador, hierarquizando essas funções. Vejamos seu depoimento:

**Eu não acredito nesse slogan de professores-pesquisadores** que isso é só um slogan, isso não quer dizer muita coisa. Os nossos professores têm que ser formados com a mentalidade de pesquisadores, eles não vão ser pesquisadores, eles não são pesquisadores quando estão na escola, isso é uma coisa meio que pra, **acha-se que a atividade docente é pouco nobre**, então você precisa dar um adjetivo melhorzinho pra ela, não é só besteira, atividade docente é difícilimo, professor de escola básica, tem poucas coisas mais difíceis, mais desgastantes do que isso, a gente não precisa botar outros adjetivos, isso já é muito nobre por si só, é difícil demais, tá bom, mas fica mais difícil se você não estiver ancorado num conhecimento sistematizado que já existe sobre aquelas coisas. (MC)

É preciso levar em conta, recordando Zeichner (1998, p. 207), que a separação entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador deve ser discutida numa visão que contemple questões de poder, privilégio, voz e status porquanto são os fatores que interagem entre um e o outro, provocando distanciamento e impossibilidade de troca de conhecimentos entre a academia e a o cotidiano escolar.

Considero que, de acordo com as proposições de Zeichner, a prática de pesquisa é relevante tanto para a formação do futuro acadêmico quanto para contribuir na formação do pedagogo professor.

Na entrevista de outra professora, o sentido expresso é diferente e identificado com a perspectiva do professor-pesquisador, quando explica o fato de que a defesa pública da monografia de final de curso alterou o compromisso dos alunos com a pesquisa. Para a professora esta foi uma mudança implementada com o novo currículo, pois antes havia apenas a apresentação da monografia, que ressignificou a pesquisa para os alunos. Além de outras ações como a participação na Jornada de Iniciação Científica, a Semana da Educação, participação em grupos de pesquisa e monitorias, todas estão associadas às duas disciplinas chamadas Atividades Acadêmicas Integradoras de Livre

Escolha. Tudo isso é contabilizado nas 100hs de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos conforme artigo 7º III, da Resolução CNE/CP Nº1 de 2006.

Vejamos o que diz a professora no trecho a seguir:

...eu creio que uma das principais mudanças que a gente pôde naquele momento histórico **implementar tenha sido a defesa da monografia**. Porque no currículo anterior nós tínhamos apenas a apresentação da monografia, e agora nós temos a defesa. Então isso denota que um determinado tipo de conhecimento, que é **o conhecimento científico, passa a ser produzido com uma outra lógica na sua relação teoria-prática**, porque, observe bem, no momento em que eu coloco a defesa pública da monografia eu transformo o próprio, desculpa, eu estou falando eu, mas estou falando do grupo que coloca isso. **No momento em que você coloca a defesa pública da monografia, você traz o conhecimento científico para o espaço discursivo público e isso muda a natureza desse conhecimento.** (RC)

Portanto, percebo o comentário da professora diferente em relação ao comentário do professor anterior e mais próximo da defesa da necessária associação entre ensino e pesquisa na formação inicial como tem sido mostrado, desde Zeichner.

Identifico, dessa forma, uma oportunidade de poder para os professores e uma possibilidade de autonomia profissional. Autonomia de uma profissionalização a partir de novas expectativas e novas trajetórias que possam ser elaboradas pelos alunos para outro tipo de formação acadêmica que almejem.

Esta mesma professora ainda explicita quando perguntada se trata de um sentido em que valoriza o professor-pesquisador no contexto da formação de formadores:

Sim, de **um professor-pesquisador**, porque observe bem, esse aluno que é professor, ele tem que perceber, nessa visão teórica que eu estou colocando, que ele é o professor, que ele está construindo com o aluno um saber. **E essa construção é uma construção dialógica, uma construção discursiva**, não é aquela relação “eu, professor, tenho conhecimento”, é uma relação eu-tu “eu, professor, construindo ele, um saber”. Então observe aí a questão da linguagem, da gramática, você passa da questão eu-ele, sujeito-objeto, pra questão eu-tu-ele, eu, o professor na interação com o aluno construindo o saber. (RC)

Para Zeichner, segundo Geraldi, Messias e Guerra (1998, pp. 244-245), “a reflexão é um ato dialógico”, conforme abordado pela professora, no sentido de que supera a proposição individual considerada na reflexão-na-ação por Schön. O ato

dialógico é considerado como “uma das dimensões do trabalho pedagógico” que se faz através de uma “tradição reconstrucionista social” para reflexão e investigação de suas práticas. Contudo, essas práticas se utilizam de uma análise histórica que constrói novas leituras do cotidiano tão importantes e valiosas quanto às pesquisas que são produzidas na academia.

Para estes autores, a pesquisa-ação que Zeichner propõe desde a formação inicial produz novos significados em suas ações que ele chama de “teorias práticas do professor”, sendo então, uma reflexão “na” e “sobre” a ação e permitindo um patamar diferenciado na relação entre teoria e prática (1998, p. 256).

Não faço uma defesa da pesquisa-ação, embora saiba do valor metodológico dessa, mas, nesse diálogo, considero Zeichner uma referência teórica fundamental para pensar a categoria prática de pesquisa em meu trabalho com a possibilidade de o professor adquirir um instrumental para a pesquisa em sua formação inicial. Neste ponto concordo com a formulação do professor citado anteriormente de que os professores formadores precisam de instrumentos teóricos que os possibilite incursões nos campos de pesquisa.

Bem, após a explicação sobre a forma como foi estruturado o roteiro das entrevistas realizadas com os professores da Faculdade de Educação da UFRJ, na primeira seção, e, após a apresentação e fundamentação das categorias de pesquisa, nesta seção, seguirei apresentando e discutindo as ambivalências que mobilizam os discursos sobre a relação teoria e prática nos professores desta instituição pesquisada.

### III. 3 – Semelhanças e diferenças em disputa nos discursos

Nesta seção procuro destacar as semelhanças e as diferenças nos discursos dos professores entrevistados de forma a reconhecer os indícios da contradição própria de um contexto da prática nas políticas de currículo, no particular da reformulação que pesquisei e revelam um campo de disputas.

A prática na prática curricular é o ponto sobre o qual encontro preocupações semelhantes entre alguns professores, vejamos abaixo:

Aquilo que eles vão formular, o cotidiano escolar, isso tem depois um momento de ser pensado. Olha, eu tenho dificuldades, eu acho que sim em alguma medida, agora eu não sei te dizer se predomina mesmo todos os professores de prática, porque os professores de prática têm estrutura pra fazer isso. Tempo ele tem, depois a disciplina especial daquelas que, Prática de Ensino da Biologia, aí tem a Biologia, sei lá. Que é praticamente pra ele fazer essa ponte, estrutura tem, **agora não tenho muita noção do quanto isso é feito**. Eu tenho certeza que alguns professores fazem muito bem, mas será que todos fazem? É muita gente. (AMC)

Eu acredito que o nosso currículo, a versão que era assim, a gente precisa munir os nossos alunos... [A versão atual] É de um pouco mais de conhecimento que os permita serem um pouco mais capazes de interpretar as evidências, eu acho que isso de alguma forma... [Aparece]. Eu acho que ela ganhou, **mas eu não sei até que ponto ela se realiza na prática na sala de aula, eu não sei até que ponto isso se realiza**. (MC)

É ruim estar num projeto de lei ou numa lei porque a gente vai fazer o esforço pra implementar essa lei, mas no fundo, no fundo, há também sempre **os mecanismos, digamos de sabotagem**, se for uma coisa puramente tecnicista, praticista, um professor bem informado pode lidar com isso. Eu, certamente, se fosse professora de Didática e de Prática eu não trabalharia assim. (MP)

As partes que eu grifei tratam da preocupação de alguns professores sobre como os embates podem permanecer na maneira como os professores materializam o currículo em suas práticas na sala de aula. As contradições continuam em diferentes esferas de discussão e atuação, uma vez que os discursos não são fixados depois que o currículo é reformulado. Penso, inclusive, que na medida em que o processo de hibridização não anula as diferenças, estas continuam em articulação nos discursos e nas práticas e se revelam com ambiguidades.

A tentativa de hegemonia nos textos é burlada pelas contradições dos discursos e das práticas que são hibridizadas e assim continuam no currículo que está sendo implementado conforme os entrevistados sinalizam.

A idéia de permanências e continuidades no currículo atual se apresentou em alguns sentidos nas falas dos entrevistados conforme trechos abaixo revelam:

O tempo todo o debate era: não podemos deixar de **manter nossa formação também teórica**, manter uma fundamentação teórica importante, a manutenção da História da Educação, da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação e tentar conciliar isso com as novas diretrizes que exigiam uma carga muito grande de trabalho

prático já no processo de formação, coisa com a qual a gente concordava, mas ao mesmo tempo não queríamos que isso impedisse a uma formação sólida teórica. (AMC)

A valorização da prática eu acho que já estava lá, então **não vejo que tenha havido uma ruptura entre o currículo anterior e o atual. Eu vejo continuidade, aperfeiçoamento e adequação às normas do regulamento, só.** (AMC)

Mas aquilo que você perguntou, o que você vê permanecendo, **o que eu vejo permanecendo é um currículo basicamente teórico**, não que eu seja contra a teoria, claro que não, mas eu não posso perceber a teoria desvinculada da sua relação na prática. (RC)

Mas no início foi um embate duro, eu acho que assim, a partir desse embate, outros embates acabaram se resolvendo também. Tinha aquilo que te falei da indução versus dedução, era um embate importante, esse embate eu acho que a gente ganhou, mas só formalmente, **na prática o curso continua sendo indutivista, e essa também, essa discussão de técnica e teoria, essa suposta contraposição, eu acho que isso também permanece**, essa idéia. (MC)

Tem disciplinas que são as mesmas, com os mesmos professores, com a mesma carga horária; tem disciplinas diferentes, novas, tem disciplina que deixou de existir.

EU: Mas existem coisas ainda em comum?

Com certeza, sim. **Não foi uma ruptura. Considero uma melhoria, um aperfeiçoamento em função...** Eu acho que todo currículo tem uma concepção teórica, uma implementação e uma melhoria, uma adequação às mudanças sociais, pedagógicas, de formação dos professores nos cursos de pós-graduação. Com certeza. (IG)

Estes diferentes discursos sobre continuidades e rupturas no currículo carregam contradições de acordo com os sentidos que cada um dos entrevistados privilegia no currículo, além de, em algumas vezes, a ruptura ser considerada negativamente porque parece ser entendida com a ruptura de uma identidade do curso e da profissão de pedagogo.

Os sentidos em relação à prática foram os mais contraditórios nos discursos, uma vez que se referem também ao corpo teórico, do lugar de onde o entrevistado constrói seu discurso, vejamos:

Essa idéia de prática é uma prática, que eu creio que os professores, vamos dizer assim, operacionalizem dentro de uma visão crítica. Eles vão às escolas fazer análise desse trabalho, vendo todas as implicações políticas, então eu poderia dizer que os nossos professores têm uma prática dentro dessa visão crítica de currículo. Pelo menos espero que

tenham. **Mas o que eu estou querendo colocar é que além dessa prática com essa dimensão política, eu creio que seja fundamental que todas as disciplinas que nós criarmos espaços para que esta chamada prática discursiva, ela aflore.** Ou seja, o professor no seu ofício docente está acostumado a entrar na sala de aula, fechar a sala e ter o discurso pedagógico. Obviamente isso é uma prática, ele tem o seu discurso pedagógico. Mas o que eu estou colocando na questão de **desenvolver uma prática discursiva seria a possibilidade de nós colocarmos primeiro em todas as disciplinas uma creditação prática.** Eu acho um absurdo epistemológico você criar uma disciplina apenas com uma creditação teórica. (RC)

Mas na universidade, na X, eu consegui nos seis meses que eu estive lá, construir uma proposta curricular criando todas as **disciplinas com creditação prática e um espaço-tempo dessa praticidade você reunia na sala os alunos e vários professores.** (RC)

O discurso desta professora revela sua preocupação com a constituição das disciplinas, sua creditação que é diferente da carga horária, pois a creditação revela a própria relação entre teoria e prática na disciplina. E, segundo a professora, este é um entendimento que ainda não foi compreendido por alguns professores da instituição.

Além disto, seu discurso sobre a importância da prática discursiva, numa leitura pós-crítica, traz um sentido da relação teoria e prática no campo da discursividade para a formação de formadores que considera como não tendo sido atingido nesta reformulação que pesquisa. A professora defende, no primeiro trecho acima grifado, que este é um desafio para todas as disciplinas.

Eu acho o seguinte, **existe um mito da prática na área de educação.** Esse mito vem de uma concepção indutiva de conhecimento que está estabelecida na área e há um lema muito disseminado na área de que a prática ensina, a prática tem princípio educativo, a prática ensina que é, no meu ponto de vista, um mito.

... é muito confusa com relação à essa, a como relacionar conhecimentos estabelecidos com a parte da, vamos dizer assim, da experimentação da busca de evidências, eu acho que isso tudo é muito nebuloso na área de educação, me parece, **ou você tem um culto da prática ou você tem um teorismo que despreza a prática, completamente, despreza as evidências.** (MC)

... porque eu acho que a prática ao mesmo tempo que é unificada num discurso, **na prática a prática é desprezada...**

Ali você tem **um mito da prática, porque a prática ensina,** a prática como princípio pedagógico. Entendeu? Se na aula de prática tem Foucault, entendeu? Aí você diz, não usa livro didático não isso é baseado em nada, o uso de método x ou método y, isso não tem

nenhuma base em evidência, outra coisa, isso tudo é uma grande confusão, **eu acho o problema principal não é essa questão prática-teoria, é a questão da má apropriação do que é ciência.** O meu ponto de vista é isso, é uma apropriação confusa do que é ciência. (MC)

O discurso deste professor destaca o valor da ciência da educação e a importância do conhecimento técnico do pedagogo tanto em docência quanto em gestão. Mostra seu desagrado com o discurso da centralidade prática no currículo porque entende haver uma supervalorização desta em detrimento da teoria considerando, assim, uma contradição equivocada.

No seu embate, defende uma melhor apropriação da ciência com o encadeamento entre momentos práticos e momentos de embasamento teórico. No meu entender, ainda assim, seu discurso dicotomiza a relação teoria e prática. Porém, valoriza a ciência da educação como legítimo saber a ser apropriado pelo pedagogo e, nesta defesa, acena com a importância dos fundamentos da educação, área que atua.

Estes dois últimos professores e os respectivos trechos das entrevistas, no meu entender, são os que mostram as posições mais diferentes entre si e, de certa forma, representam os discursos que tiveram o maior embate na reformulação. A saber: de um lado, a defesa da ciência da educação com fortalecimento das ciências dos fundamentos apontando para uma formação técnica e cientificamente fundamentada; por outro lado, a defesa de uma prática discursiva descentrando a hegemonia das ciências dos fundamentos da educação e fortalecendo o diálogo disciplinar na prática discursiva.

De modo distinto, no trecho a seguir a professora revela o sentido de prática na relação teoria prática. Para esta professora percebo que sua compreensão está mais no campo das idéias de Schön, de uma reflexão-na-ação, cujo professor reflete, registra e troca num processo de desenvolvimento profissional que deve se completar com a formação continuada.

... essa idéia, que eu acho muito importante, de que **a formação docente de fato se completa na prática**, é uma dimensão de prática sobre a qual eu tenho pensado muito, quando eu penso em formação de professores, em trajetória profissional, eu acho que às vezes a gente perde muito tempo discutindo a formação inicial, que claro, é importante, mas a gente ainda avançou muito pouco numa qualificação, numa formação continuada, num esquema de organização do trabalho docente que permita esse professor da Educação Básica fazer o que o professor universitário pode, que **é ter**

**tempo de refletir sobre a prática, registrar o que ele consegue de bom na prática diária e tal, intercambiar idéias, experiências etc. (LX)**

Por fim, apresento os registros de dois professores sobre o sentido de currículo que me chamou atenção nas entrevistas.

...estou chamando de uma **visão pós-crítica de currículo**,...

...Mas o que acontece nessa guinada, nesta chamada guinada linguística, nesta guinada discursiva, você vai perceber que o **currículo, o conhecimento escolar, é construído discursivamente**, ok?

Nessa idéia de prática não entraria apenas a questão de perceber o lado político. Entra sim, entra isso, é claro que entra. Não haveria apenas a dimensão de você perceber prática pedagógica. Entra sim. Você tem que ter a prática pedagógica, você tem que ter a prática política, mas você tem que ter um conceito de prática ampliado no sentido de perceber que **esse discurso pedagógico constrói a própria realidade do aluno**. (RC)

...como pesquisadora eu sempre tenho me dedicado a essa questão, os processos de inclusão e exclusão dentro das arenas educacionais, não só educação formal ou escolar, mas também outros campos educacionais e a questão da diferença tem sido sempre um tema recorrente como também a da formação docente, como também certos aspectos curriculares. **É que eu não trato currículo como um campo à parte do conhecimento educacional. Eu trato dentro**. (MP)

Nestes registros é reafirmado o sentido de que o currículo é conhecimento educacional, portanto, o currículo não é externo a realidade do aluno. Ao contrário, os alunos vivem o currículo na formação e constroem uma realidade a partir das experiências e do conhecimento das disciplinas, com as práticas e os discursos que circulam no espaço educacional.

Neste capítulo, em que me dediquei à análise das entrevistas a partir das categorias de análise e do confronto entre semelhanças e diferenças nos discursos, percebo que o processo de hibridização constituído no currículo reformulado continua operando como revelam as disputas nas práticas discursivas.

Reafirmo, assim como já expressei em outros capítulos, que o currículo é esta arena de práticas discursivas em permanente disputa, muito diferente da expressão bidimensional de uma grade curricular. No e com o currículo, as disputas disciplinares, as disputas de poder e as disputas de sentido mobilizam práticas discursivas continuamente.

Penso que, as categorias de análise formuladas e discutidas, neste capítulo, sobre os sentidos de prática colaboraram para avançar na compreensão dos debates sobre currículo e formação de professores da instituição pesquisada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa está inserida no campo de história do currículo e buscou trazer contribuições ao debate atual na área de formação de professores, a partir dos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para a organização curricular nas instituições formadoras. Os debates nessa área têm sido dinamizados pelos documentos oficiais e, também, se constituem devido às demandas específicas de formadores e professores em formação.

Os documentos oficiais a que me refiro se constituíram a partir de um processo de mudanças significativo na formação docente e têm como marco as formulações do Conselho Nacional de Educação a partir dos anos 2000. Considerei como o mais relevante para essa pesquisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de 2006 que instituíram uma nova dimensão da prática na formação do pedagogo.

Identifiquei que os documentos oficiais dinamizaram muitos debates e, principalmente, levaram as instituições formadoras a reformularem seus currículos com base nessa nova dimensão de uma centralidade prática.

Optei por estudar a reformulação em um curso de Pedagogia que tem muita tradição, não somente pelo tempo que o curso é oferecido como também pelo reconhecimento em âmbito nacional da instituição formadora, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Esse estudo buscou, então, compreender primordialmente os sentidos de prática que foram dinamizados no processo de reformulação (período 2004-2006) e estão operando na implementação do currículo no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.

Para a relevância desse estudo, considero ser possível reafirmar, na medida em pude constatar, conforme expresso na introdução (pesquisa portal CAPES), a escassez de pesquisas que procuraram investigar os sentidos de prática especificamente na reformulação de currículos de cursos de Pedagogia. Destaquei algumas poucas pesquisas sobre a discussão da prática, mostrando que, no entanto, estas se pautam nas licenciaturas ora com o foco no estágio supervisionado ora na prática de ensino. Portanto, a pesquisa que ora finalizo se revela inovadora na área da Pedagogia.

Neste momento das considerações finais tenho a intenção de construir o seguinte percurso: a) tentar mostrar a forma como esta pesquisa contribui para a discussão da história do currículo, especialmente entendendo o currículo como um híbrido; b) dialogar teoricamente no sentido de trabalhar com as questões levantadas por esta pesquisa; c) apontar de maneira reflexiva futuros desafios e enfrentamentos para formadores a partir dos resultados desta pesquisa.

Nessa pesquisa investiguei os sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia a partir do contexto da prática de uma instituição formadora. Nesse percurso utilizei como referência os estudos teóricos de Stephen Ball, Alice Lopes e Jefferson Mainardes sobre políticas curriculares, operando, assim, com o conceito do ciclo contínuo de políticas educacionais de currículo.

Desta forma, procurei colocar em evidência o contexto da prática em minha análise e, assim, favorecer, com base nas leituras dos autores citados no parágrafo acima, uma reflexão de modo a contribuir para a discussão de formadores sobre as disputas entre a multiplicidade de sentidos de prática em um contexto marcado pelas múltiplas leituras que os formadores têm acerca dos documentos oficiais e das teorias em circulação sobre o tema.

As disputas no campo do currículo acerca da inovação da centralidade prática são reveladoras da diversidade dos sentidos de prática e mostram-se como uma possibilidade quase intrínseca ao último processo de reformulação do currículo que teve por base as DCPs de 2006. Contudo, para essa forma de compreensão, as discussões foram permeadas pelos conceitos de recontextualização e hibridismo a partir das leituras de Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Tendo em vista que estes conceitos operam com a própria natureza ambígua das posições assumidas pelos reformuladores no espaço-tempo do currículo com seus múltiplos discursos sobre os sentidos de prática.

Foi com base nesta compreensão, expressa no parágrafo anterior, que a presente pesquisa investigou a reformulação e implementação de um currículo para formação de formadores, dialogando com os autores citados e com os atores da reformulação. Nesse diálogo teórico busquei contribuir, sobretudo de maneira não dicotomizada, e, ao contrário, enfrentando o desafio de trazer à compreensão do leitor as contradições, semelhanças, permanências, tradições, ambivalências com a máxima riqueza dos discursos plurais sobre sentidos plurais de prática.

Entendi, portanto, que a recontextualização dos textos que circulam no contexto da prática contribui para reformulação de currículos com leituras hibridizadas, e que os resultados dessa reformulação em instituição formadora são reveladores de práticas discursivas realizadas com os textos e nas ações curriculares.

Os sentidos de prática foram discutidos, primeiramente, a partir do debate sobre os conceitos de professor reflexivo de Schön e de professor pesquisador de Zeichner, para uma compreensão da centralidade prática nas diretrizes do curso de Pedagogia tal como direcionam as possibilidades de um trabalho formativo na relação teoria e prática. Mas também procurei investigar outras teorias, fazendo um contraponto, em relação ao sentido de prática como espaço esvaziado de ciência.

Quando em meu estudo identifiquei a prática, segundo alguns autores pesquisados, como o espaço do improvisado, lugar impuro, zona indeterminada percebi também que é neste espaço que se opera grande parte da formação docente. Por esta razão ficou marcada para mim a idéia de que a prática - que para Tardif é o espaço do saber da experiência - reserva uma condição fundamental de criação, potência e inovação em que as disputas entre as tradições e as inovações realizam consensos provisórios típicos e elementares da epistemologia científica no campo educacional e que acentuam mudanças no perfil do profissional em formação.

Uma mudança que tem ambiguidades e contradições que são próprias da natureza humana e do ato educacional, onde as técnicas, métodos e teorias em estudo nunca poderão superá-las, uma vez que o convívio com a diversidade e heterogeneidade faz parte do contexto da prática. Um contexto que na reformulação curricular é constituído por textos oficiais, por embates locais entre tradições e inovações na interpretação do currículo, por contextos plurais recontextualizando os textos e hibridizando as culturas, e pela polissemia das práticas discursivas.

Dediquei-me especialmente na investigação dos sentidos de prática no discurso dos professores que fizeram parte do último processo de reformulação curricular na Faculdade de Educação da UFRJ. Mas, também, entrevistei duas professoras, uma destas que fez parte da comissão de atualização da proposta do currículo, para atender as diretrizes de 2006, que no período era coordenadora do curso, e outra professora que atualmente é responsável pela prática de ensino.

A partir das análises das entrevistas e dos documentos do processo de reformulação do currículo da instituição pesquisada, identifiquei algumas posições assumidas que foram confrontadas com as categorias definidas para análise: *prática de ensino*, *prática teriicamente fundamentada* e *prática de pesquisa*.

Esse estudo me permite dizer o quanto é difícil expressar isoladamente cada uma destas categorias na prática discursiva devido à complexidade e imbricação dessas no cotidiano docente dos formadores. No entanto, a dimensão prática como um todo se fez notar como uma preocupação dos formadores não somente no momento em que se constituiu uma comissão de reformulação com o objetivo de discutir e elaborar o novo currículo, como também, no desafio de implementá-lo nessa nova perspectiva.

O currículo que já é visto, atualmente, com necessidade de mudança mesmo ainda não tendo sido integralmente compreendido pelo conjunto dos professores segundo alguns relatos. Nestas revelações percebo as disputas que permanecem e, também, a constituição híbrida do currículo reformulado que não tem uma hegemonia tampouco um consenso senão provisoriamente.

Nesse sentido, no processo de implementação há um registro contínuo de recontextualização do texto curricular hibridizado. No discurso não é diferente, na medida em que as práticas discursivas confrontam posições e modos de operar com o currículo a partir de entendimentos e interpretações próprias dos referenciais subjetivamente constituídos pelos atores em ação.

No entanto, certos consensos se estabelecem e um desses é a *prática de ensino* considerada por muitos como um momento estratégico na formação, cujos formadores em formação experimentam seus conhecimentos em ação. Nessa categoria, que utilizo, o estudo me permite afirmar que a *prática de ensino* hibridiza tradições e inovações, pois os entrevistados confirmam o valor que sempre teve a prática de ensino no currículo da FE/UFRJ - sendo então uma tradição - e, ao mesmo tempo, permite consolidar aspecto importante da centralidade prática de acordo com as novas diretrizes de 2006 – sendo assim uma inovação.

No entanto, não posso afirmar que a forma como a *prática de ensino* é trabalhada pelo professor atende consensualmente à proposta do currículo, mas sim que o entendimento da disciplina no contexto da prática curricular da formação foi hibridizado por distintas tradições e inovações. Dessa maneira percebo que não se tem

uma proposta “antiga” e outra “moderna” de *prática de ensino*, além de que o status da disciplina foi mantido com as inovações.

No caso da *prática de ensino*, percebo que a experiência de alunos em formação e professores formadores na fronteira entre a universidade e a escola envolve tensões dos saberes no cotidiano escolar, mas também cria oportunidade de um espaço criativo formativo inovador e profícuo. Defendo que a hibridização no currículo se constitui desta dinamicidade com multiplicidade de sentidos que são ambíguos num espaço tempo de fronteira.

A relação teoria-prática é um dos maiores desafios, que pude identificar, para os formadores e a categoria de *prática teoricamente fundamentada* está mais de frente com esse desafio. Os sentidos em disputa com base nessa categoria remetem a discussões no campo da ciência da educação e de seus fundamentos (sociologia, filosofia, psicologia, antropologia), cujos dissensos são mais acentuados e as interpretações do currículo vigente são as mais variadas.

É na *prática teoricamente fundamentada* que a flexibilidade de interpretações do currículo hibridizado e da recontextualização dos documentos constituem discursos mais heterogêneos sobre o sentido da prática. Afirmo, dessa forma, que o convívio com diferentes leituras dos documentos curriculares e a dinâmica das diversas práticas discursivas se traduz na particularidade do cotidiano de cada formador com seus saberes no exercício da formação docente.

As divergências mais acentuadas nessa categoria revelam para mim como questões que atravessam os três contextos do ciclo contínuo de políticas do currículo mostram a circularidade dessas discussões. A política curricular não fecha um movimento no contexto da prática, pelo contrário, no contexto da prática as políticas retornam para discussões mais abrangentes pela interface entre o global e o local.

Nesse sentido é que reafirmo o desafio que a categoria *prática teoricamente fundamentada* dinamiza a relação teoria prática no contexto da prática institucional formadora, problematizando ações e comprometendo formadores e instituições com as práticas discursivas das políticas curriculares. Dito de outro modo, a instituição formadora é parte da política curricular que continuamente desafia e provoca, mas tem a possibilidade do convívio com práticas flexíveis que, contudo, não atenuam o compromisso de quem as faz e implementa.

No âmbito da *prática de pesquisa* considero que foi o ponto de maior consenso e importância dentre as categorias da pesquisa, e também, no sentido de ser mais bem aproveitada na estruturação do currículo. A *prática de pesquisa* se consolida quanto mais a formação de professores se insere na vida universitária. Esta aproximação com o mundo da academia, da universidade, oferece mais oportunidades de estudos e pesquisas do que em qualquer outro nível de ensino.

Os professores em formação estão sendo estimulados a participar de pesquisa desde a graduação, mas também, se tornam mais preparados para a possibilidade de terem a continuidade de seus estudos caso optem por uma formação acadêmica seja de *lato sensu*, ou seja, de *stricto sensu*.

A Faculdade de Educação da UFRJ, que tem a opção desta continuidade de estudos - com oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado -, mostra-se como uma oportunidade a mais para os egressos tanto no mercado de trabalho quanto na profissionalização docente.

Os professores formadores da FE/UFRJ se mostram empenhados pela permanência e estabilidade da *prática de pesquisa* no currículo do curso e, de acordo com alguns relatos das entrevistas, buscam de diferentes formas criar condições de pesquisa nas atividades das disciplinas com as quais estão envolvidos. Entendo que este é um reconhecimento da própria defesa da formação em Pedagogia que reafirma seu status no nível universitário e integra cada vez mais a necessidade de estudos e pesquisas sobre formação de professores, por exemplo.

No último aspecto dessas considerações finais procuro incorporar a análise dos sentidos de prática dessa pesquisa para pensar futuramente sobre o impacto desta na dinâmica da formação e da profissionalização docente. Assim, poder pensar de que maneira a formação do pedagogo, com base no novo currículo da FE/UFRJ, contribuiu na profissionalização e, principalmente, na atividade docente dos egressos na relação teoria e prática.

Interessa-me pensar em novas questões para que eu possa refletir e investigar aspectos, como: qual o impacto dessas mudanças curriculares na atividade docente dos egressos do curso de Pedagogia? A relação teoria-prática continua a ser uma questão para os professores que buscam a formação continuada? Como as ambiguidades dos sentidos de prática estão operando no cotidiano de formadores e interferindo nas

práticas docentes? A prática de pesquisa está transformando a dinâmica da profissionalização docente? As práticas discursivas foram incorporadas na dinamização da atividade docente dos formadores?

Com base nas questões acima formuladas, e outras que venham a integrar a lista, é que defendo a relevância desse estudo e da continuidade da pesquisa em formação de professores na interface entre o contexto da prática e as práticas discursivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. P.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. A dimensão prática na formação inicial docente em ciências biológicas e em história: Modelos formativos em disputa. In: *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 12, n. 1, PP. 7-19, 2004.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul.-dez. 2007.

BARCELOS, I.; POPPE, M. C. M. Artigo “Livro Didático e Formação de Professores: Desafios para a pesquisa a partir da abordagem das políticas públicas”. In: *Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas de Currículo*. João Pessoa, PB, 10 a 13 de novembro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Último acesso em: 6 de maio de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP Nº 1 e 2/2002. DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> e  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Último acesso em: 6 de maio de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível*

*superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP Nº 1/ 2006. DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Último acesso em: 6 de maio de 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº1190 de 04/04/1939. *Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia* 1939. Disponível em:  
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Último acesso em 6 de maio de 2011.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 120, p. 75-100, 2003.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. São Paulo: Papyrus, 1996.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2006.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, pp. 157-168, jul/dez. 2000.

\_\_\_\_\_. *Práticas de Leitura e Escrita: História e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). *Currículo: Debates Contemporâneos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. Série cultura, memória e currículo, v. 2.

DIAS, R. E. *Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia como um Campo de Disputas*. Documento digitalizado que fez parte de exposição em mesa-redonda na Semana de Educação UERJ: 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil, em 22 de outubro de 2009.

DINIZ, D. C. *A pesquisa como Princípio Formativo no Curso de Pedagogia da UFMA*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Maranhão, 2009.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: HARBRA, 1986.

FERNANDES FILHO, S. M. Z. *Formação Docente - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2007.

FERREIRA, M. S. *A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960 – 1980)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

FONSECA, M. V. R. *Entre Especialistas e Docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

FORQUIN, J-C. *Escola e cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, C. T. Escola e Cultura: Uma Articulação Inevitável e Conflituosa. In: CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo, Ensino de História e Narrativa. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. GT 12 Currículo, Trabalho 3145, p. 10. Caxambu, 2007.

GARRIDO, Selma P. *Pedagogia: sobre diretrizes curriculares*. Transcrito das apresentações da autora no XVI Encontro Nacional do Forumdir, realizado na Chapada dos Guimarães – MT, agosto de 2002 e no Fórum Nacional de Pedagogia, realizado em Belo Horizonte, julho de 2004.

GERALDI, C.M; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, pp. 237-274.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Pedagogia radical e o intelectual transformador. In: *Escola Crítica e política cultural*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992, pp. 1-53.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento prático do professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e sua Formação* publicações Dom Quixote de Inovação Educacional. Lisboa, 1995, pp. 93-114.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOULART, C.M.A. Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin. In: *Revista Teias (UERJ online)*, v. 10, nº 19, 2009, pp. 1-9.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico?. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, pp. 43-58, Abril/2001.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, pp. 239-277, Dezembro/1999.

LIMA, L. T. S. *Políticas Curriculares para a Formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: *Revista Brasileira de Educação*. RJ/SP: ANPED/Autores Associados, n.26, pp. 109-118, maio/ago 2004.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_ Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, pp. 50-64, Jul/Dez 2005b.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. In: Questões contemporâneas de currículo. LOPES, A. C. e DIAS, P. R. O. (orgs.). *Educação em Foco*, v. 8, n. 1 e 2, Mar/Ago 2003, Set/Fev 2003/2004 Semestral. Juiz de Fora, UFJF, 2004, pp. 13-30.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, pp. 47-69.

MENDONÇA, D. A Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau e a Análise Política Brasileira. In: *Ciências Sociais Unisinos*. Volume 43, número 3, set/dez 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras nos livros didáticos. IN: MAGALHÃES, M. de S.; REZNIK, L.; ROCHA, H. (Orgs.) *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação docente: território contestado. In: *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. (orgs). Niterói: EdUFF, 2005.

\_\_\_\_\_. Professores: Entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, abril de 2001, pp. 121-142.

\_\_\_\_\_. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. CANDAU, Vera M. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e sua Formação* publicações Dom Quixote de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

PEREIRA, E. M. A. Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, pp. 153-181.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares*. Transcrito das apresentações da autora no XVI ENCONTRO NACIONAL do FORUMDIR, realizado na Chapada dos Guimarães – MT, agosto de 2002 e no FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA 2004, realizado em Belo Horizonte, julho de 2004.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.

ROCHA, A. M. C. *A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de pedagogia da UFPE*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Pernambuco, 2008.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. Versão adaptada, com autorização dos editores, a partir de Roldão, M.C (2005). In: Gabriela Portugal & Luísa Álvares Pereira (org.). *1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e Primeiro Ciclo. Formação de Professores (1º Ciclo do E.B.) e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspectivas Futuras*, 13 e 14 de novembro de 2003, Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

SANTOS, E. O. *A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício docente no curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Maranhão, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: ano XX, nº 68, dezembro de 1999, pp. 220-238.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e sua Formação* publicações Dom Quixote de Inovação Educacional. Lisboa, 1995, pp. 75-91.

SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SPINK, M. J. P. (Org.). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. PP. 5-24.

TORRES, M. X. *Sentidos de prática na formação de professores: investigando a reforma curricular da licenciatura em história da FAFIC – RJ*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

YOUNG, M. F. D. *O Currículo do Futuro*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S. & STORR, S. (orgs.). *Sociologia da educação II. Antologia*. Lisboa: Horizonte, 1982, pp. 151-187.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, pp. 207-236.

CAPES – Banco de Teses. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>.

Período de acesso: 01/03/2010 a 15/03/2010.

## ANEXO I

## Roteiro da Entrevista semi-estruturada

## EIXO 1:

Inicialmente, fale-me um pouco sobre sua formação e atividade profissional.  
Onde estudou?  
Em que ano se formou?  
Você teve experiência profissional na educação básica (cargo, local, tempo)?  
Quando iniciou a atividade docente na FE? Ainda atua?  
Você está vinculada a qual Departamento e ministra quais disciplinas?  
Você tem experiência direta no tempo de atividades práticas no curso de Pedagogia?  
Exerceu cargos na estrutura administrativa da FE? (Se afirmativo, quais e em qual período?)  
Participou do processo de reforma curricular do curso de Pedagogia, para implementação das novas DCPs? Por quê? Como foi escolhida?  
Você acompanhava os debates sobre a reformulação dessas diretrizes?  
Você participa de associações disciplinares, profissionais ou instâncias superiores da educação?

## EIXO 2:

Como você vê essa Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006?  
Quais as principais mudanças implementadas?  
Como você entende essa proposta de ampliação do tempo de prática no currículo de curso de Pedagogia?  
- A prática de estágio.  
- A relação prática de pesquisa/prática de estágio.  
- A relação teoria-prática.

## EIXO 3:

Em relação ao currículo da FE quais as principais mudanças?  
Fala-me um pouco sobre o período da reformulação.  
Como se constituiu a Comissão de reformulação? Por que você foi escolhida?  
Foi um processo que envolveu todos os docentes e discentes do curso de pedagogia?  
Existiam pessoas contrárias à reformulação?  
Quem se colocou contra? E a favor?  
Houve influências do meio externo neste processo de reformulação? Se afirmativo, quais?  
Como se deu a articulação com as propostas da resolução? Houve articulação com as propostas da Anped e Anfope?  
Como foram conduzidos os trabalhos?  
A reforma foi conduzida sob algum referencial teórico específico?  
Eram feitas críticas ao currículo em vigência àquela época? (Se afirmativo, quais eram essas críticas?)  
Como essas críticas se articulavam com o que era proposto na resolução?

Como a comunidade acadêmica (docentes e discentes) se comportou em relação à proposta de dimensão da prática como centralidade no novo currículo para o Curso de Pedagogia?

**EIXO 4:**

Como foi implementada a proposta de ampliação da prática no currículo?

Como o currículo deste curso nessa universidade abrange a prática atualmente?

De que forma a relação teoria-prática está contemplada neste currículo atual?

Você vê no novo currículo implementado aspectos comuns ao em vigência anteriormente? (Se afirmativo, que aspectos são esses?)

Quais as mudanças? Como você avalia a proposta atual? O que você proporia?

## ANEXO II

Informações sobre os Professores Entrevistados <sup>67</sup>**ANA MARIA VILLELA CAVALIERE (AMC)**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), obteve o título de Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (1988) e o título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). Desde 1994 é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lecionando no curso de Pedagogia e em cursos de extensão e de especialização. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu* e coordenou esse mesmo Programa de 06/2006 a 10/2009. Integra o Gesed - Grupo de Estudo e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (UFRJ) e o Neephi - Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação integral (UNIRIO/UFRJ/UERJ). Pesquisa na área da Sociologia da Educação, em sua interface com a Pedagogia e a Didática, com ênfase em Sociologia das Organizações Escolares, concentrando a maior parte dos estudos em temas relacionados às escolas públicas de ensino fundamental. A questão da duração e organização do tempo escolar e da organização do trabalho pedagógico tem concentrado grande parte de seus trabalhos e cursos ministrados.

**IRENE GIAMBIAGI (IG)**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ (2001). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação / UFRJ, atuando em Prática de Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, séries iniciais do Ensino Fundamental, educação popular, educação de jovens e adultos, formação de professores e universidade.

**LIBÂNIA NACIF XAVIER (LX)**

É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e atua no Programa de Pós-Graduação desta Faculdade. Realizou pós doutorado na Universidade de Lisboa (2008). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação Brasileira, Política e Instituições Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: história das instituições educacionais e científicas no Brasil; história da profissão docente, Intelectuais, Estado e Educação.

**MARCIO DA COSTA (MC)**

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1982), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e doutorado em Sociologia pelo IUPERJ (1998). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenador do GT Educação e Sociedade da Sociedade Brasileira de Sociologia, desde 2004, e coordenador do Grupo de Avaliação e Pesquisa do Projovem Urbano. Integrante do Comitê Científico da ANPED -

---

<sup>67</sup> Estas informações foram extraídas da plataforma Lattes em 4 de maio de 2011.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, política educacional, teoria sociológica, avaliação de políticas públicas e avaliação educacional.

**MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS (MP)**

Concluiu o doutorado em Psychology and Special Needs Education - University of London em 1995. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, consultora - United Nations Scientific and Educational Commission, parecerista ad hoc da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, membro do Conselho Editorial do Instituto Nacional de Educação de Surdos, da Revista Democratizar e do Educación y Diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad, da Universidad de Zaragoza. É parecerista ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordena o LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, que fundou em setembro de 2003. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Inclusão/exclusão em educação, Formação de Professores, Políticas Públicas em Educação, Educação inclusiva, Educação para Todos e Aprendizagem.

**REGINA CÉLI OLIVEIRA DA CUNHA (RC)**

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1969), especialização em Avaliação de Currículos pela Universidade Federal da Bahia (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1989), mestrado em Educação na Área de Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro de corpo editorial da Revista de Educação CEAP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, concepção crítica, conhecimento escolar.

## ANEXO III

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ<sup>68</sup>

Página 1 de 5

**Curso de Graduação em Pedagogia**  
Currículo a ser cumprido pelos alunos de 2008/1 a 9999/9

Localização: Faculdade de Educação Código: 3304080000

**Durações**

Prazo máximo de integralização na UFRJ: 14 segmento(s) Estrutura Trabalho de Conclusão: Mo

Duração recomendada na UFRJ: 9 segmento(s) Desenvolvido em Parceria: nãc

Número mínimo de horas (CNE) 0 Possui Banca Examinadora: nãc

Duração em anos (CNE): Mínima:0 Média :0 Máxima:0 Pago: nãc

**Dados da coordenação**

Responsável: REGINA CELI OLIVEIRA DA CUNHA(Doutorado) Modalidade: Presencial

Matrícula: 1360986 C.H.: Dedicção Exclusiva Denominação Oficial: Pedagogia

Email: cunhafm@terra.com.br Site: não informado Situação: Ativo

**Características**

**Informações complementares**

Criação: não informado

Reconhecimento: não informado

Aprovação Currículo: Processo 001550/2005-25 de 03/12/2007 publicado no Boletim Interno da UFRJ 03/12/2007

Público Alvo: não informado

Observações:

**Endereço(s)** Telefone(s)

não informado não informado

		1º Período			
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDF113	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60	0	
EDF120	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0	
EDF122	Psicologia do Desen e Educação	4.0	60	0	
EDF240	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0	
EDF417	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60	0	
Atividades Academicas Optativas		3.0	45	0	
<b>Total de Créditos</b>		<b>23.0</b>			

  

		2º Período			
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDF121	História Educação Brasileira	4.0	60	0	EDF113 (P)
EDF231	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60	0	EDF120 (P)
EDF232	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60	0	EDF122 (P)
EDF364	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60	0	EDF240 (P)
EDF418	Antropologia na Educação	4.0	60	0	

<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-currículo/distribuicoes/B1BF42B6-92A4-F79>

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – (p.1)

<sup>68</sup> Extraído do Processo da Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia.

Pedagogia 2008/1 a 9999/9		Página 2 de 5			
Atividades Acadêmicas Optativas	3.0	45	0		
<b>Total de Créditos</b>	<b>23.0</b>				
<b>3º Período</b>					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática		Requisitos
EDA234	Educação Brasileira I	4.0	60	0	
EDD235	Educação e Comunicação I	3.0	45	0	
EDD647	Linguagem Corporal na Educação	2.0	15	30	
EDF233	Bases Biológicas da Aprendizagem	4.0	60	0	
EDF351	Concep Prát Educação Infantil	4.0	60	0	
Atividades Acadêmicas Optativas		3.0	45	0	
<b>Total de Créditos</b>		<b>20.0</b>			
<b>4º Período</b>					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática		Requisitos
EDA351	Quest Atuais Educ Brasileira	4.0	60	0	EDA234 (P)
EDD241	Didática	4.0	60	0	
EDD243	Curriculo	4.0	60	0	
EDD350	Alfabetização e Letramento	4.0	60	0	
EDF607	Fund da Educação Especial	4.0	60	0	
<b>Total de Créditos</b>		<b>20.0</b>			
<b>5º Período</b>					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática		Requisitos
EDD172	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0	
EDD478	Arte - Educação	3.0	30	15	
EDD646	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0	
EDF244	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0	
EDWU21	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120	EDA351 (C), EDD172 (C), EDD355 (
<b>Total de Créditos</b>		<b>23.0</b>			
<b>6º Período</b>					
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática		Requisitos
EDA612	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0	
EDD176	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0	
EDD362	Didática da Matemática	4.0	60	0	
EDF363	Psicopedagogia e Educação	4.0	60	0	
EDWU24	Prát em Polít e Administ Educ	8.0	60	120	
<b>Total de Créditos</b>		<b>24.0</b>			
<b>7º Período</b>					

Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica/Prática		
EDD175	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0	
EDD361	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0	
EDF608	Pesquisa em Educação	4.0	60	0	
EDF609	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0	
EDWU11	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120	
<b>Total de Créditos</b>		<b>24.0</b>			

8º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica/Prática		
EDA242	Organizacao do Trabalho Pedagog.	3.0	45	0	
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0	
EDD648	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0	
EDWK01	Monografia	2.0	0	60	
EDWU01	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120	
Atividades Academicas de Livre Escolha		2.0	15	30	
<b>Total de Créditos</b>		<b>23.0</b>			

9º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica/Prática		
EDA480	Educao Comparada	4.0	60	0	
EDD636	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30	
EDF419	Educação e Trabalho	4.0	60	0	
EDWK02	Seminário Integra Monografias	1.0	0	30	
EDWU25	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120	
Atividades Academicas de Livre Escolha		2.0	15	30	
<b>Total de Créditos</b>		<b>22.0</b>			

Disciplinas Optativas (Escolha Condicionada)					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica/Prática		
EDA001	Pedagogia Empresarial	3.0	45	0	
EDA002	Projetos Pedagógicos	3.0	45	0	
EDA003	Teoria Política e Educação	3.0	45	0	
EDD001	Atualiz Cont Língua Portuguesa	2.0	15	30	
EDD002	Expressão Oral e Docência	2.0	15	30	
EDD360	Alfabetização e Letramento II	3.0	45	0	
EDD369	Atualiz Cont Ciênc Natureza	2.0	15	30	
EDD614	Leitura Prod Textos Educação	3.0	45	0	
EDD638	Atualiz de Cont em Matemática	2.0	15	30	
EDD640	Jogos e Brincadeira	3.0	45	0	
EDD642	Atualização Cont Ciênc Sociais	2.0	15	30	
EDD643	Educação a Distância	3.0	45	0	
EDF001	Educação Moral na Escola	3.0	45	0	

EDF002	Inclusão em Educação	3.0	45	0	
EDF003	Psicanálise em Educação	3.0	45	0	
EDF004	Psicologia Social e Educação	3.0	45	0	
EDF124	Informática Aplicada à Educação	3.0	45	0	
EDF471	Questões Atuais Hist Educação	3.0	45	0	
EDF600	Educação Ambiental	3.0	45	0	
EDF601	Dinâmica de Grupo em Educacao	2.0	15	30	
EDF602	Estatística Aplicada a Educ.	3.0	45	0	
EDF610	Educacao em Saude	3.0	45	0	
EDF611	Imaginario Social e Educacao	3.0	45	0	
EDF612	Anal Soc da Atual Educ no Bras	3.0	45	0	EDF240 (P)
EDF613	Questões Atuais em Filos Educ	3.0	45	0	
EDF644	Educação e Novas Tecnologias	3.0	30	15	
EDW002	Educação e Gênero	3.0	45	0	
EDW003	Leitura Infantil	3.0	45	0	
EDW004	Educação e Etnia	3.0	45	0	
EDW605	Psicomotricidade	3.0	45	0	
EDW606	Multiculturalismo e Educação	3.0	45	0	
EDW610	Vigostky, Wallon e a Educação	3.0	45	0	
EDW611	Questões Éticas em Educação	3.0	45	0	
Créditos a cumprir		9.0			

Para fazer jus ao grau e diploma, o aluno deverá cumprir no mínimo

Item do currículo	Créditos	Mínimo de Horas
Disciplinas Obrigatórias	146.0	2220
Requisitos Curriculares Suplementares	43.0	990
Disc. Compl. Escolha Restrita	0	0
Disc. Compl. Escolha Condicionada	9.0	135
Disc. Compl. Livre Escolha	4.0	90
<b>Total</b>	<b>202.0</b>	<b>3435</b>

Equações de Equivalência do Currículo

[124490] : EDF418 ( Antropologia na Educação )	= FCA218 ( Antropologia Cultural )
[124491] : EDD175 ( Didática das Ciências Sociais )	= EDD171 ( Const do Con da Geograf 1 Gr ) + = EDD479 ( Const do Con da Hist 1 Gr )
[124492] : EDD361 ( Didática da Língua Portuguesa )	= EDD351 ( Const do Con da L Port 1 Gr I )
[124493] : EDF644 ( Educação e Novas Tecnologias )	= EDD644 ( Informatica no Proc Ens-Aprend ) = EDD173 ( Inic a Ciencia na Pre-Escola ) + = EDD353 ( Const do Con das Cienc 1 Gr I ) + = EDD363 ( Const do Con das Cienc 1 Gr II )
[124494] : EDD176 ( Didática das Ciên da Natureza )	= EDW608 ( Tópicos Especiais X )
[124495] : EDF419 ( Educação e Trabalho )	= FCB113 ( Introdução à Sociologia )
[124496] : EDF240 ( Fundamentos Sociológ Educação )	= EDA470 ( Planejamento da Pre-Escola )
[124497] : EDA612 ( Planej e Aval de Sistem Educac )	= EDF526 ( Psicologia da Educacao I CP )
[124498] : EDF122 ( Psicologia do Desen e Educação )	= EDF527 ( Psicologia da Educacao II CP )
[124499] : EDF232 ( Psicologia da Apren e Educação )	= EDD352 ( Const do Con da Matem 1 Gr I ) + = EDD354 ( Inic a Matematica na Pre-Escol )
[124500] : EDD362 ( Didática da Matemática )	= EDD174 ( Oficina de Ciencias na Pre-Esc )
[124501] : EDD369 ( Atualiz Cont Ciênc Natureza )	

Pedagogia 2008/1 a 9999/9 Página 5 de 5

[124502] : EDD614 ( Leitura Prod Textos Educação )	= LEV399 ( Literatura Brasileira O (Opt) )
[124503] : EDW611 ( Questões Éticas em Educação )	= EDW610 ( Vigostky, Wallon e a Educação )
[124515] : EDF417 ( Intr ao Pens Cient em Educação )	= FCF110 ( Filosofia I )
[124518] : EDA604 ( Políticas Públicas em Educação )	= EDW604 ( Educacao e Conjuntura Política )

  

Equivalências por Código Anterior	
EDA604 ( Políticas Públicas em Educação )	= EDW604 ( Educacao e Conjuntura Política )
EDF419 ( Educação e Trabalho )	= EDW608 ( Tópicos Especiais X )
EDF644 ( Educação e Novas Tecnologias )	= EDD644 ( Informática no Proc Ens-Aprend )

<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/distribuicoes/B1BF42B6-92A4-F79...> 30/1/2008

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – (p.5)